



Universidad del Tolima
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

Revista Seres y Saberes – Ibagué – Tolima – Colombia
N° 1 – 2011- pp. 1 – 172 – ISSN: 2256-3040



Ibagué, Colombia. N° 1, 2011, pp. 1 – 172

JESÚS RAMÓN RIVERA BULLA

Rector

HÉCTOR VILLARRAGA SARMIENTO

Vicerrector Académico

AMPARO QUINTERO PADILLA

Decana Facultad de Ciencias de la Educación

ISSN: 2256-3040

Director:

Edgar Diego Erazo Caicedo

Editor:

Diego Fernando Machado Vega

Colectivo Asistentes de Docencia e Investigación

Maestría en Educación

Comité Editorial:

Currículo: Luis Alberto Malagón Plata

Didáctica: Leila Yined Tello Rueda

Evaluación: Luz Stella García Carrillo

Gestión Escolar: Cicerón Caicedo Duarte.

Pedagogía: Hernando Vargas

Comité Científico:

Currículo: José María García Garduño

Didáctica: Andrés Felipe Velázquez Mosquera

Evaluación: Fabio Moncada Pinzón

Gestión Escolar: Luis Eduardo Chamorro Rodríguez

Pedagogía: Lourdes Regina Díaz Peña

Evaluadores:

Claudia Patricia Clavijo

Universidad del Tolima

Angel Stive Castañeda

Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales

Claudia Patricia Márquez Tangarife

Universidad del Tolima

Néstor Guarín

Conservatorio del Tolima

Adriana Marcela Torres

Universidad de Antioquia

Leonardo Monroy

Universidad del Tolima

Constanza Palomino Devia

Universidad del Quindío

Luis Fernando López

Universidad del Tolima

Tobías Rengifo Rengifo

Secretaría de Educación de Neiva

Jorge Ladino Gaitán

Universidad del Tolima

Sandra Esperanza Cely

Universidad del Tolima

Diego Fernando Machado Vega

Universidad del Tolima

Ivonne Maritza Saavedra

Universidad del Tolima

Ana Elizabeth Barrera

Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia

Luz Helena Rodríguez Rodríguez

Universidad del Tolima

Marley Salinas Traslaviña
Universidad del Tolima
Naysla Julieth Arboleda Machado
Universidad del Tolima
Andrés Obando Caro
Universidad Católica de Colombia
Martha Guzmán
Universidad del Tolima
Luis Alberto Malagón Plata
Universidad del Tolima
Fabio Moncada
Universidad del Tolima
Carlos Alfonso Quimbayo
Universidad del Tolima
Edna Eliana Morales Oliveros
Universidad del Tolima
Edgar Diego Erazo Caicedo
Universidad del Tolima
Zolanyi Duitama Zamora
Universidad del Tolima

Miembros del Comité de Coordinación Editorial

Director: Edgar Diego Erazo Caicedo
Asistente Editorial: Marta Faride Estefan Upegui
Co-Editores: Colectivo Asistentes de Docencia
Maestría en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Naysla Julieth Arboleda Machado
Carlos Arturo Niño Rojas
Zolanyi Duitama Zamora
Diego Fernando Machado Vega



Asistente Editorial:

Marta Faride Estefan Upegui
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima

Corrector de Estilo:

Elmer J. Hernández Espinosa
Oficina de Investigaciones y Desarrollo Científico
Universidad del Tolima

Carátula:

Fotos: Museo de la Educación y la Pedagogía – Universidad del Tolima
Director del Museo: Néstor Cardoso Erlam
Título Montaje: Fachadas Antiguas, Nuestros Colegios de Ibagué
Montaje: Edgar Diego Erazo Caicedo – Zolanyi Duitama Zamora

Diagramación e Impresión: Ediciones Gaira

Periodicidad: Semestral

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, sino que son responsabilidad de los Autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor, estrictamente para fines académicos.

Contenido

Editorial.....	12
<i>Luis Alberto Malagón Plata</i>	
1. El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica.....	13
<i>Zaira Yelipsa Bustos Fétiva y Lucas Giovanni Huertas Rodríguez</i>	
2. Didáctica en la orientación gráfica para una eficaz comunicación visual.....	18
<i>Ismael Enrique Cocomá Aldana</i>	
3. Libre desarrollo de la personalidad y las disciplinas escolares.....	23
<i>Rosa Victoria Gómez Báez</i>	
4. La música andina colombiana como estrategia pedagógica para la formación ciudadana.....	29
<i>Jorge Enrique Pérez Varón</i>	
5. Implicaciones institucionales de las políticas educativas en educación ambiental.....	36
<i>Johanna Andrea Mendoza Uruña e Irene del Pilar Urrea Urrea</i>	
6. Del mundo maravilloso a la maduración cognitiva: pautas reflexivas en torno a la enseñanza de la literatura infantil.....	42
<i>Carlos Arturo Niño Rojas y Erika Paola Motta Totena</i>	
7. Érase una vez la Educación Física.....	48
<i>Jhon Henry Ávila Vanegas</i>	
8. Características de la comprensión de los estudiantes de grado séptimo de la ciudad de Ibagué en situaciones que involucran análisis exploratorio de datos.....	54
<i>Dideny Castro Carvajal</i>	
9. Del concepto clásico de política, a las políticas públicas educativas, al debate intelectual actual de la pertinencia de la ciencia política.....	60
<i>Diego Fernando Machado Vega</i>	

Contenido

10. La lectura y la escritura como medios para la construcción de una educación humanista.....	68
<i>María Fernanda Molano Hernández</i>	
11. Estilos de liderazgo educativo y su impacto en el clima escolar.....	72
<i>Miguel Alejandro Barreto Cruz</i>	
12. Aplicación de la política nacional de educación ambiental en la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera.....	78
<i>Sol Milena Gil Saldaña y Gilberto Antonio García Estupiñán</i>	
13. Reflexiones en torno a la educación y la pedagogía ambiental.....	85
<i>Marinelly Meneses, Vanessa Bernal y Lina Marcela Sánchez</i>	
14. El sistema educativo actual y el sedentarismo.....	90
<i>Naysla Julieth Arboleda Machado</i>	
15. A propósito de la escuela y el currículo.....	93
<i>Hilda Nubia Cuervo Polanía</i>	
16. Psicoactivos: realidad emergente en nuestra cotidianidad.....	97
<i>María Ruth Anaya</i>	
17. Sobre el rendimiento de los montañistas de alta montaña su metabolismo y una recomendación de cómo entrenar.....	104
<i>Fredy Moreno Quintero</i>	
18. La pertinencia, un concepto de análisis en la educación: las políticas de calidad y las políticas de desarrollo curricular apuntan al fortalecimiento de la pertinencia educativa.....	110
<i>Daira Salazar y Oscar Rozo</i>	
19. La evaluación educativa, una estrategia para aprender y no un fin para aprobar.....	116
<i>Ana Sirley Cruz Díaz</i>	

Contenido

20. Evaluar en la Básica y Media, más allá de un decreto. Avances y retrocesos en los Decretos 230 y 1290 de evaluación.....	123
<i>Sandra Mayerli Saavedra Luna</i>	
21. ¿Cómo se enseña y aprende valores en la escuela? Un estudio de caso.....	131
<i>Katherine Ramírez y Andrea Navarro</i>	
22. La necesidad de una educación para la libertad.....	137
<i>Freddy Caro y Rafael Reina</i>	
23. Matoneo virtual: una situación real.....	141
<i>Claudia Lorena Fernández Daza, Isabel Cristina Riaño Sánchez y Pablo Andrés Téllez Olaya</i>	
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
24. Políticas educativas en la afirmación del capitalismo académico: Procesos institucionales y estatales.....	149
<i>Luz Helena Rodríguez Rodríguez</i>	
25. Una reflexión sobre la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela. Algunos de sus usos.....	159
<i>Edna Eliana Morales Oliveros</i>	

E

ditorial

Construir Comunidad Crítica

La revista SERES Y SABERES, constituye un proyecto de origen estudiantil y específicamente de los alumnos de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. El propósito esencial es generar un espacio académico para el surgimiento de experiencias textuales, de iniciativas discursivas y poner en común, tanto las reflexiones como las experiencias escriturales resultantes de los ejercicios investigativos en los diferentes seminarios.

Se trata entonces, de convocar a los y las estudiantes, a asumir una actitud y un quehacer problematizado de sus prácticas y a plasmar en ensayos, informes, escritos, sus visiones y las interpretaciones de esas prácticas, para que la comunidad educativa conozca los diferentes pensamientos y acciones de quienes hoy han emprendido la tarea de cualificarse.

La Maestría en Educación tiene como objetivo general de formación, construir una visión crítica de su quehacer educativo y esa visión debe traducirse en una práctica transformadora a manera de proyectos de intervención que tengan la capacidad de incidir en sus entornos inmediatos y mediatos, generando los cambios necesarios hacia una educación de calidad, tanto por su forma como por su esencia.

La revista SERES Y SABERES, busca también contribuir a sentar las bases de un pensamiento social y crítico de la educación. Se constituye en un mecanismo a través del cual las voces de los cientos de estudiantes de la Maestría buscan dialogar con sus colegas, sus pares y la comunidad educativa de sus contextos.

Esta revista le pertenece a los y las estudiantes, está en sus manos direccionarla y llenarla de contenido, tómenla como una herramienta de trabajo, de interacción y de interpelación con el otro y la otra y consigo mismo. La tarea comienza a hacerse, asumamos nuestra responsabilidad y trabajemos para su permanencia y enriquecimiento por muchos años.

Dr. Luis Alberto Malagón Plata
Director Maestría en Educación
Universidad del Tolima

1. El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica

Zaira Yelipsa Bustos Fetiva¹
Lucas Giovanni Huertas Rodríguez²

Resumen. En la labor docente de educación media técnica, es importante explorar las diversas estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje real y una construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, de manera que el aprendizaje significativo es una opción interesante que conlleva unas implicaciones pedagógicas específicas, al permitir un trabajo dinámico en el aula de clase, con el fin de lograr que el estudiante pase de ser un receptor pasivo de información, a ser un actor fundamental en su proceso de aprendizaje, gracias al desarrollo activo del maestro.

Palabras clave. Implicaciones pedagógicas, aprendizaje significativo, educación media técnica, papel del docente, estructura cognitiva, didáctica.

Abstract. In the teaching of technical education is important to explore different teaching strategies that allow for real learning and knowledge construction for students so that meaningful learning is an interesting option that consists of a specific pedagogical implications, the work enable dynamic in the classroom, the student can go from being a passive recipient of

information, to be a key actor in the learning process through the active development of the teacher.

Key words. Pedagogical implications, significant learning, technical secondary education, teacher's role, cognitive structure, didactics.

Introducción

Para las Instituciones Educativas de Media Técnica especialmente las del sector oficial es importante contar con un modelo pedagógico que oriente las áreas y asignaturas técnicas enfocadas hacia la educación para el trabajo, por lo tanto en el presente documento se propone que el aprendizaje significativo sea una alternativa educativa que guíe la formación integral de los estudiantes en los colegios, sin embargo es necesario aclarar que la implementación de esta teoría del constructivismo conlleva el desarrollo de unas implicaciones pedagógicas fundamentales y el compromiso constante de la comunidad educativa.

¹ Ingeniera de Alimentos, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ingeniera Industrial, Universidad Católica de Colombia. Estudiante IV Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente del Área Técnica de Agroindustria de la Institución Educativa Departamental Antonio Ricaurte, Municipio de Ricaurte, Cundinamarca. Colombia. ingzairabustos@hotmail.com

² Licenciado en Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante IV Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente del Área de Tecnología e Informática de la Institución Educativa Departamental Antonio Ricaurte, Municipio de Ricaurte, Cundinamarca. Colombia. lucashuertasupntec@gmail.com

El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica

En el desarrollo escolar de las instituciones de enseñanza pública, uno de los retos que se presenta en el día a día del quehacer docente, es el de la reflexión de su práctica educativa, la cual permite evidenciar si lo que se está enseñando es realmente importante para el estudiante; por ello, es necesario implementar en el aula de clase el aprendizaje significativo, especialmente para aquellas instituciones donde se imparten programas de formación de media técnica.

La Ley 115, en su artículo 27, expresa: “La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles básica ciclo primaria y ciclo secundaria, y comprende dos grados, el décimo (10o) y el undécimo (11o). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo”. (Ministerio de Educación Nacional, 1994, pág. 30). Además, en el artículo 32 de la misma ley se define que: “La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior. Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación,

turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. Las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos, deben corresponder a las necesidades regionales”. (Pág. 31)

Estas condiciones, que le son propias a la educación media técnica, develan la necesidad de procurar una reflexión pedagógica más profunda, que encamine el trabajo y el desarrollo escolar de los colegios públicos hacia el logro del aprendizaje significativo. De acuerdo con Pozo (1989, pág. 211) quien retoma las concepciones que sobre el aprendizaje significativo tienen los autores Ausubel, Novak y Hanesian (1978) dice que “un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”.

En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse en las estructuras de conocimiento que posee el sujeto; es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello, es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo; esto es, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Pero es necesario además, que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese

significado. (Pozo, 1989, pág. 211). Ello muestra que existen unos requerimientos específicos para llevar a cabo este tipo de aprendizaje en la educación media técnica; sin embargo, la realidad, presente en las instituciones educativas, revela la existencia de docentes que intentan ser promotores de este enfoque, sin investigar ni analizar los fundamentos pedagógicos necesarios, para relacionar los conocimientos previos de los estudiantes con unos nuevos conocimientos, y con el fin de construir nuevos significados, ya que en el aula de clase se continua con un modelo pedagógico encaminado hacia la educación escolástica y la tecnología educativa, en los que el estudiante es un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conformándose solamente con recibir información para memorizarla de forma repetitiva. Este conjunto de las diferentes concepciones, las posturas o las decisiones que toma el docente respecto a la práctica de la enseñanza, inciden de manera directa sobre el aprendizaje que se genera en el aula, y se conocen como implicaciones pedagógicas que son inherentes a cada docente.

Ahora bien, vale la pena preguntar: ¿qué implicaciones pedagógicas tiene el aplicar el aprendizaje significativo en la media técnica? Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario recordar que el aprendizaje significativo involucra de manera directa tres aspectos definitivos en su desarrollo; el primero de ellos es el trabajo del docente en el aula de clase; el segundo alude a la estructura cognitiva del estudiante; y el tercero se encuentra directamente relacionado con los contenidos y materiales de enseñanza.

En cuanto al primer tema, que es el trabajo del docente en el aula de clase, se deben tener en cuenta los diversos papeles que éste juega dentro de la didáctica de la clase, como

por ejemplo el papel de motivador, cuyo objetivo es hacer explícito en los estudiantes sus ideas previas y los esquemas mentales iniciales, donde su labor se encamine a lograr en ellos el desarrollo de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje, buscando que analicen el porqué de las cosas, a través de la relación de la teoría y la práctica. Otro papel importante del docente es ser guía y se presenta cuando su enfoque es proporcionar orientación y asesoría en el desarrollo constructivo del vínculo entre las experiencias y los conocimientos previos del estudiante, mediante nuevos conocimientos e informaciones; en este caso, el docente de media técnica debe interactuar de forma constante y activa con estudiantes y equipos de trabajo, presentando diversos argumentos que afiancen la construcción de significados, los cuales deben estar encaminados hacia la formación de competencias laborales específicas, dependiendo de la modalidad de formación técnica elegida por la institución educativa.

El docente también ejerce un papel de agente de cambio; en consecuencia, el desempeño de su rol transforma la realidad de los estudiantes, a través de la implementación de nuevas estrategias pedagógicas que conlleven al planteamiento de diversas situaciones significativas dentro y fuera del aula, permitiendo al educando afianzar los nuevos saberes construidos en situaciones reales del entorno laboral. El confrontar la práctica pedagógica de las áreas de formación técnica con las realidades de la vida cotidiana de los estudiantes, permitirá al docente encontrar herramientas e instrumentos que ayuden a los jóvenes a salir adelante, reconociendo la importancia y la utilidad de los conocimientos adquiridos en su especialidad, con el fin de mejorar su calidad de vida.

El segundo planteamiento trata sobre la importancia de la estructura cognitiva del estudiante. Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como su organización” (Soria, Giménez, Fanlo, & Escanero, 2007, pág. 4). El desarrollo del aprendizaje significativo en la educación media técnica exige que el estudiante posea una estructura cognitiva inicial que le permita asimilar los nuevos significados; esta estructura comprende unos conocimientos previos que se asocian y vinculan de forma activa a los nuevos saberes e informaciones, considerando un orden coherente, lógico y organizado.

En el tercer aspecto se puede determinar la relación directa que existe entre los contenidos y los materiales de enseñanza. Ausubel enfatiza la necesidad de que el material que se va a aprender sea significativo, tenga sentido para el alumno y suscite curiosidad. De ser posible, este nuevo conocimiento debe enlazarse con algo ya existente en la estructura cognitiva y afectiva el estudiante. (Méndez, 2004, pág. 97)

La educación en la media técnica tiene como objetivo primordial preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en los sectores de la producción y de los servicios, de modo que el aprendizaje significativo es fundamental, a fin de que los estudiantes puedan relacionar fácilmente los conocimientos teóricos con los prácticos; debido a que se debe procurar el desarrollo de las clases en ambientes de aprendizaje, dotados con los recursos necesarios para que los aprendices puedan tomar sus conocimientos previos relacionados con la

modalidad técnica elegida, y teniendo en cuenta sus capacidades, se pretende alcanzar una relación sólida entre lo teórico y lo práctico, mediante el “aprender haciendo”.

Así mismo, la motivación también es un factor relevante en el proceso educativo de los estudiantes, donde, a través de la práctica constante del aprendizaje significativo, se logra ir más allá, dejando atrás el aprendizaje memorístico y logrando así que el estudiante no sólo esté motivado externamente con los posibles estímulos que se le otorgan, por ejemplo, una buena calificación, una mención de honor, entre otros, sino que, además, esta motivación trascienda en el interior del niño y el joven, de modo que logre dar significado a lo que aprende, vinculando sus conocimientos previos con los nuevos, mediante el uso de estrategias que permitan un procesamiento más profundo de la información. De acuerdo con lo expuesto, es vital que los docentes de media técnica se concienticen de que, en muchas ocasiones, no es que los estudiantes no aprendan por culpa de ellos mismos, sino que se debe realizar un análisis crítico a la práctica diaria, con el fin de tomar las medidas correctivas respecto al enfoque pedagógico y a la didáctica que se esté utilizando en el aula de clase.

En conclusión, se puede afirmar que las implicaciones pedagógicas del aprendizaje significativo en la educación media técnica, incluyen una formación docente pertinente a este enfoque; es decir, que para trabajarlo es necesario conocer con anterioridad los diversos fundamentos pedagógicos que lo componen y analizar algunas experiencias docentes que hayan logrado implementar este modelo en el aula de clase; además, para obtener un desarrollo integral en el estudiante es primordial adecuar el modelo de instrucción, propio de las instituciones de Educación Técnica, hacia un modelo de

enseñanza crítico, social, reflexivo, y no solamente pensar en afianzar las competencias laborales específicas de cada programa de formación.

Referencias Bibliográficas

Méndez, Z. (2004). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: EUNED.

Ministerio de Educacion Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Ceid Fecode. Estado (Activo)

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata series.

Soria, M., Giménez, I., Fanlo, A., & Escanero, J. (2007). *El mapa conceptual: una nueva herramienta de trabajo. Diseño de una práctica para Fisiología*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Referencia

Zaira Yelipsa Bustos Fetiva y Lucas Giovanni Huertas Rodríguez, "El aprendizaje significativo y la educación en la media técnica", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°. 1, 2011, pp. 13-17

Recibido: 30-07-2011

Aceptado: 06-09-2011



2. Didáctica en la orientación gráfica para una eficaz comunicación visual

Ismael Enrique Cocomá Aldana³

Resumen. La orientación gráfica, desde un desarrollo didáctico en la formación del diseñador, posibilita una comunicación visual más eficaz; al hacer un análisis se busca una reflexión no derivada de investigación, enfocada a la conceptualización y caracterización del diseño y el diseñador en la orientación gráfica, plantear a qué se hace referencia cuando se habla de diseño para la orientación gráfica y el papel que desempeña el diseñador en la misma; también, cómo interviene la didáctica en la formación del diseñador para la comunicación visual, al orientarlo de forma fundamentada a fin de lograr un proceso de aplicación eficaz.

Palabras clave. Síntesis gráfica, infografía, pictograma, íconos, proximidad.

Abstract. Orientation graphic from a development training in the training of the designer, allows more effective visual communication, to make an analysis seeks a reflection not for research, focused on the conceptualization and characterization of design and the designer in the graphic orientation, consider that reference is made when speaking of design for graphical guidance and the role of the designer in the same also involved the didactics in the

formation of the designer to visual communication, to guide it well-founded indications towards an effective implementation process.

Key words. Graphic synthesis, pictogram, icons, graphics, proximity.

Introducción

La academia es el sitio por excelencia de la comunicación visual, es en ella donde se profundiza en el manejo de las diferentes facetas que intervienen en la formulación de los diversos lenguajes que el hombre debería aprender a manejar para superar los obstáculos de la vida. Los usuarios deben interpretar y orientarse visualmente en el devenir diario de la cotidianidad, y es en estos procesos en donde juega un papel importante la síntesis gráfica, se desarrolla la infografía, toman sentido las comunicaciones por medio de pictogramas e íconos. El estudiante de diseño debe contar con la orientación didáctica, enfocada al análisis de cada proceso, con la cual pueda crear una estructura de información para medios impresos y digitales; logrando diseñar el sistema visual indicado para el efectivo entendimiento del usuario en cada proceso.

³Diseñador Gráfico, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Tecnólogo en Informática, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente Diseño Gráfico, CUN, Ibagué, Colombia. ismacocoma@yahoo.es

Desenvolverse en un mundo cambiante

Actualmente, la vida se ve invadida constantemente por avances tecnológicos al servicio de la sociedad. La posmodernidad está presente en la mayoría de actividades del ser humano, que lo involucran en su quehacer cotidiano con los diferentes avances tecnológicos; esto implica conocimiento e información; se marca la importancia que tiene el saber qué hacer, hacia dónde moverse, poder usar los avances tecnológicos, escoger lo que realmente es de interés, saber realizar procedimientos y, en general, cómo desenvolverse en un mundo cambiante (Duch, 1997, p. 112) Debemos entender la forma de encontrar sin dificultad el servicio que necesitamos en grandes centros comerciales, utilizar los mapas en los sistemas virtuales y optimizar el tiempo; poder encontrar las notas que son de nuestro interés en los portales de internet, saber administrar y encontrar información almacenada en el celular, la agenda electrónica, el procesador; así mismo, cómo encender y manipular electrodomésticos, interpretar recetas o preparar comida instantánea en el microondas, y mil cosas más; actividades todas que hacen parte de la comunicación visual.

En la cotidianidad de la mayoría de ambientes sociales, la comunicación visual está presente en casi todo. Es así como se han creado instructivos y manuales que sirven de guía para el uso y manipulación de un sin número de elementos. En este devenir, el ser humano se ve enfrentado en su entorno a una comunicación planteada por medio de dibujos esquemáticos, ausentes de texto la mayoría de veces. Se recurre a ellos cuando se quiere evitar la barrera del idioma, dándoles un carácter universal; también,

cuando el tiempo de lectura se hace corto, como en situaciones de peligro o riesgo. Es entonces cuando la orientación gráfica resulta más clara y eficaz que el texto.

La orientación gráfica busca transmitir las ideas esenciales del mensaje de forma clara y directa, usando diferentes elementos gráficos que den forma al mensaje y lo hagan fácilmente entendible para los receptores; así, en la orientación gráfica se plantea un proceso en secuencias de orientaciones, de guías y de instrucciones, dentro de los cuales es posible encontrar recomendaciones, prevenciones y limitaciones. Pueden ser tanto gráficos como textuales, siendo común el manejo de pictogramas, gráficos de fácil comprensión que comunican con carácter universal; un pictograma es el gráfico que representa esquemáticamente un símbolo, objeto real o figura; es una representación clara y esquemática que sintetiza un mensaje que supera la barrera del lenguaje; con el objetivo de informar y señalar. Dichos gráficos simbolizan acciones, sentimientos, emociones, elementos o piezas representativas dentro de una maquinaria o una acción. Con el uso de estos recursos y el apoyo de textos cortos, simples y explicativos, se genera una dirección lógica de un determinado proceso, que es la finalidad de la orientación gráfica.

La orientación gráfica desde la academia

El área de la orientación gráfica es un campo cambiante, entendido con facilidad, por lo que se necesita una comunicación visual que funcione de manera eficaz. Este concepto debe ser manejado desde la academia de forma didáctica, y en las carreras de diseño gráfico, diseño publicitario e industrial, encargadas de

formar profesionales capacitados para generar orientación gráfica. En la universidad, y desde sus primeros procesos experimentales, el estudiante debe utilizar las herramientas, los conceptos y la creatividad que le permitan plantear diferentes propuestas, en las que visualice sin problemas las múltiples opciones de su diseño en el desarrollo de propuestas a la solución de problemas y retos de comunicación visual. Es por esto que el estudiante de diseño debe contar con una orientación didáctica, enfocada al análisis de cada proceso que se quiera socializar, de modo que le permita, a partir de núcleos temáticos, formulados por un programa académico, crear una estructura de información para medios impresos y digitales; así podrá diseñar la comunicación gráfica de pasos e instrucciones para manipular elementos, equipos y procedimientos; en sus proyectos debe hacer una síntesis gráfica, diseñar infografía, crear gráfica del entorno y sistemas de señalización.

En la universidad se debe propender por buscar y evidenciar, de forma ágil, la comprensión del proceso comunicacional que genere una orientación gráfica, ya sea tangible o desde un medio digital, buscando desarrollar competencias conceptuales en el planteamiento de la información como conducta gráfica; de igual forma, desarrollar talleres y métodos que requieran tanto de la creatividad como del conocimiento, encaminado a la comunicación objetiva, necesaria en el diseño de orientación gráfica. En el ámbito universitario, en donde se orienta a los estudiantes de diseño gráfico, industrial y publicitario, se hace indispensable trabajar sobre el análisis de los diferentes procesos que se dan en la vida de la sociedad que genera la posmodernidad. La investigación y

experimentación analítica serán el énfasis en cada dinámica, con el propósito de que sus creaciones y proyectos sean inteligibles y funcionales. El principal componente de toda orientación gráfica es el mensaje a interpretar, la información que se quiere hacer llegar al receptor a través del grafismo. Esta información se debe representar por medio de diferentes elementos gráficos, que pueden ser muchos y variados, como gráficos simples (puntos y líneas de todo tipo) elementos geométricos, tipografía (letras de diferentes formas y estructura) utilizados para presentar mensajes textuales, logotipos, íconos, ilustraciones, fotografías, animaciones y cualquier otro elemento visual, apto para comunicar un mensaje.

Estos elementos visuales básicos se combinan unos con otros, durante el proceso de investigación experimental donde es creado un grafismo, y en el que tienen mucha importancia una serie de conceptos propios del diseño, como proximidad, semejanza, continuidad o simetrías.

En los grafismos están los contornos o líneas, que son las partes límites de los elementos que permiten distinguirlos de los demás y del fondo; pueden ser definidos mediante bordes, tener diferente color; los grafismos presentan cambios de saturación o relleno, se establece el lugar que ocupa cada uno, o agrupación de ellos, dentro del espacio del diseño; el tamaño relativo de cada componente gráfico comunica una idea respecto a los que le rodean; el color de cada elemento individual, así como el conjunto total de colores usado, la disposición relativa de los colores y la armonía entre éstos también tiene un aporte en la información; el contraste manifestado en la intensidad de visualización de cada elemento, el equilibrio en la composición, conlleva un sistema de referencia espacial, manifiesta en estabilidad de mayor o menor grado; otro factor a

considerar es la simetría, como la disposición espacial regular y equilibrada de los elementos que forman la composición gráfica, la legibilidad en el lenguaje icónico; todo esto utilizado como concepto fundamental en la comunicación visual eficaz. La principal característica de este lenguaje icónico es que evita el uso de detalles que entorpecen los aspectos narrativos, y facilita la comprensión universal de los mensajes en la orientación gráfica aplicada a la posmodernidad.

Se deben proponer y aplicar sistemas de enseñanza basados en la investigación, con una metodología dinámica y didáctica, para que los alumnos de diseño adquieran y desarrollen hábitos mentales que les permitan tener un mejor desempeño en las etapas de planeación y producción de los proyectos. Los hábitos mentales hacen que nuestras acciones sean más conscientes y controladas: “son esquemas para el pensamiento acerca de lo que motiva a las personas a comportarse inteligentemente cuando les hacen frente a los problemas.” (Costa & Kallick, 2000, p.80).

Estas características son deseables en el perfil de todo profesional del diseño gráfico: valorar diferentes alternativas, comparar ideas diferentes, el aprendizaje continuo, tener persistencia, control de la impulsividad y planeación, empatía con el equipo de trabajo, pensamiento flexible, criterios de calidad y eficiencia, manejar la transferencia del conocimiento, creatividad e innovación con fluidez constante, capaz de asumir riesgos con responsabilidad, tener compromiso social, pensar de manera interdependiente, ser consciente de su propio razonamiento, saber de los recursos que se necesitan, ser sensible a la retroalimentación y evaluar la eficacia de sus acciones. Guiados por docentes

comprometidos, los estudiantes lograrán diseñar propuestas gráficas, al tiempo que estudian e investigan; esta orientación de los docentes debe motivar y sensibilizar al estudiante por investigar a fondo factores que tocan parámetros del desarrollo de producto, asumir de forma analítica la cognición y la semiótica visual, entre otros. Muchos talleres y temas de los estudiantes de diseño gráfico en la CUN, Sede Ibagué, se convierten en buenas propuestas de investigación, siendo creaciones de comunicación visual sorprendentes, que aparte de evidenciar lo que pueden plantear, aportan conocimiento y experimentación a este campo del diseño.

Es por esto que el estudiante debe recibir una orientación didáctica que le permita plantear y diseñar con éxito un proceso de orientación gráfica, y que el profesional del diseño se adapte constantemente a las necesidades particulares de cada proyecto, a los cambios y exigencias que se presentan en la evolución del campo profesional que se da en el posmodernismo.

Abstracción y definición de palabras clave

Síntesis gráfica: es cuando una figura simplifica su forma original, manteniendo el uso de líneas y planos, pero en menor cantidad. (Sánchez, 2011)

Infografía: es una representación más visual que la propia de los textos, en la que intervienen descripciones, narraciones o interpretaciones, presentadas de manera gráfica, normalmente figurativa. (Sánchez, 2011)

Pictograma: es un gráfico que representa esquemáticamente un símbolo, objeto real o figura.

Íconos: es una imagen, cuadro o representación; es un signo que sustituye al objeto mediante su significación, representación o por analogía. (Sánchez, 2011)

Proximidad: cercanía o poca distancia en el espacio o en el tiempo.

Simetría: es la equilibrada distribución en el cuerpo de los organismos de aquellas partes que

aparecen duplicadas. Los planos corporales de la mayoría de organismos pluricelulares exhiben alguna forma de simetría.

Legibilidad: en tipografía y diseño gráfico, la cualidad que tiene un texto de leerse con facilidad. A mayor legibilidad, mayor facilidad para un observador de percibir el texto como tal texto y de captar el mensaje escrito. (Sánchez, 2011)

Referencias Bibliográficas

Arthur, Costa & Ben, Kallick. (2000). *Describing 16 habits of mind. Alexandria*. Barcelona, España: Troppos.

Duch, Lluís. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Madrid, España: Paidós.

Sánchez Muñoz, Gustavo. (2011). *Glosario Gráfico*. Recuperado de: <http://www.glosariografico.com>

Referencia

Ismael Enrique Cocomá Aldana, "Didáctica en la orientación gráfica para una eficaz comunicación visual", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp.18-22

Recibido: 31-07-2011

Aceptado: 14-09-2011

3. Libre desarrollo de la personalidad y las disciplinas escolares

Rosa Victoria Gómez Báez¹

Resumen. Las tutelas instauradas por estudiantes contra sus instituciones educativas dejan revisar espacios a la luz pública de la continua vulneración de los derechos humanos, entre ellos, el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación, situación que invita a la búsqueda e implementación de propuestas pedagógicas efectivas en la enseñanza aprendizaje de los derechos humanos.

Palabras clave. Derechos humanos, instituciones educativas, propuestas pedagógicas.

Abstract. The guardians established by students against their educational institutions leave review spaces in the public light of the continuing violation of human rights, including the right to free development of personality and the right to education, situation which invites you to search for and implementation of effective pedagogical proposals in the teaching and learning of rights human.

Key words. human rights, educational institutions, proposed teaching.

Introducción

El desarrollo de la personalidad, vista desde las teorías y enfoques psicológicos, se inicia con la vida misma del sujeto, desde su gestación, y se complementa con los procesos de identificación biopsico socio culturales, procesos que son vividos en la cotidianidad, en primera instancia en el hogar, donde los modelos primarios son los padres de familia “y” u “o” cuidadores del infante; seguidamente la escuela; allí el modelo familiar es reemplazado por el profesor en los primeros grados educativos, y éste es, además, desplazado por la fuerte influencia de los pares o compañeros que viven y comparten experiencias,

expectativas y necesidades similares, haciendo surgir de estas relaciones entre jóvenes lazos muy fuertes, porque, básicamente, es la juventud la etapa de la vida en la que se tiende al alejamiento de la familia para ganar autonomía e independencia y consolidar la personalidad; además, están los medios de comunicación como espacios de fuerte influencia en la vida de los niños y jóvenes, ya que ellos son los mayores consumidores de herramientas como la internet, las redes sociales, los videos, la música, los deportes, tecnologías que se han ido adhiriendo a las necesidades básicas de la vida humana, como un elemento axial en la deconstrucción societal, propia de las sociedades posmodernas.

¹Psicóloga Social Comunitaria, Universidad Abierta y a Distancia – UNAD-, Ibagué. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Colombia. Docente Magisterio del Tolima. rosvic_g@hotmail.com

El desarrollo de la personalidad en la convivencia diaria

El desarrollo de la personalidad en la convivencia diaria, permite interiorizar los estímulos e informaciones adquiridos del componente ambiental, social y cultural, mediante los procesos psíquicos superiores (Vygostki, 1982) eventos que son afianzados en la juventud. Además, es importante anotar que las experiencias traumáticas tempranas en el ser humano son eventos de gran magnitud que dejan huella en la psique, generalmente negativos y que se reflejan en enfermedades psicológicas que afectan el normal desarrollo de la personalidad, como la timidez, la introversión y la agresividad, entre otras. Siendo la escuela el lugar donde la personalidad se modifica y se enraíza, por ser el ámbito en que más tiempo permanecen los jóvenes, y por estar presentes la mayor cantidad de agentes socializadores o personas e instituciones que influyen en la formación humana, como las políticas públicas educativas, la religión, los pares, los medios de comunicación, se presenta también eventos de rechazo, discriminación, señalamiento e indiferencia, de modo que los niños y jóvenes viven procesos que limitan fuertemente el normal desarrollo de la personalidad.

La Carta Magna de Colombia, interpretando la necesidad de respetar los procesos de determinación autónoma antes esbozados, manifiesta en su artículo 16 la garantía que se debe brindar al libre desarrollo de la personalidad, así: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (Constitución Política de

Colombia, 1991: 14) Aquí se reconoce la libertad para ser y estar en el mundo, y ser reconocido y aceptado como un otro diferente y legítimo, sin pretender modificar o adaptar la personalidad de las otras personas al acomodo particular o institucional.

Este principio constitucional es lo que ha permitido que muchos jóvenes apliquen acciones legales contra las instituciones educativas que no asumen, en su reglamentación interna, el enunciado constitucional; tal es el caso del estudiante que fue obligado a tutelar su derecho al libre desarrollo de la personalidad en el Instituto Técnico Industrial de Zipaquirá, porque no se le permitió el ingreso a la Institución Educativa al llevar el cabello largo, hecho que infringía el manual de convivencia, lo que evidencia el enfrentamiento de derechos como el libre desarrollo de la personalidad con el derecho a la educación.

Al respecto, el Magistrado Carlos Gaviria, en la Sentencia T-695/99, haciendo defensa del anterior derecho, falla así: “REVOCAR la sentencia proferida por el Juzgado segundo Civil del Circuito de Zipaquirá, y en consecuencia, CONCEDER la tutela reclamada en los términos de esta sentencia, y PREVENIR a las Directivas del Instituto Técnico Industrial de Zipaquirá, (Cundinamarca) para que en el futuro se abstengan de incurrir en las acciones que dieron mérito a esta acción.

Igualmente se ordena a las mencionadas Directivas que instauren otros mecanismos de disciplina con la intención pedagógica de hacer cumplir las normas del manual de convivencia, relativas al corte de cabello de los varones estudiantes, teniendo en cuenta que su finalidad es la de preservar la integridad física de los estudiantes, por ser reglas de seguridad industrial”.

Así mismo, cuando se habla de jóvenes es necesario precisar términos relacionados como juventud, culturas juveniles, estilos juveniles, tribus urbanas y procesos de subjetivación como la música, la estética y el lenguaje, entre otros.

El concepto juventud es una construcción socio-cultural, tal como lo afirman diferentes autores como Rossana Reguillo, Carles Feixa, Germán Muñoz y lo concreta Boris Moreno en el artículo “Qué es la juventud”, donde define la como una “...categoría construida socio-culturalmente, que se encuentra en un espacio determinado y que contiene elementos culturales completamente diferenciados del mundo adulto, como el lenguaje, la música, la estética, los temas de interés, los comportamientos, las visiones...” (Aquelarre, 2008: 103)

Es claro que este concepto no es meramente biologicista, ni generacional, en tanto que responde a una conceptualización de la juventud desde su contexto socio cultural, evidenciando la realidad de los jóvenes, desde sus nuevas formas de estar en el mundo.

Así mismo, las culturas juveniles se asumen como una manifestación juvenil frente al orden impuesto socialmente, o como la definió Theodore Roszak, historiador norteamericano con su nuevo concepto de contracultura “...es lo que está emergiendo del mundo de los jóvenes” (Roszak, 1981:57). Con esta afirmación se hace un reconocimiento a ese despertar juvenil, ante un mundo que hasta ahora los tenía invisibilizados, como un derecho a expresarse, criticar y proponer a través de su propia estética o, sencillamente, como una forma de estar en el mundo.

Los jóvenes que pertenecen a las múltiples culturas juveniles, como un acto libre de conformación de una subjetividad que está más allá del sujeto clásico cartesiano, o del marco interpretativo de la figura del ciudadano, son rechazados desde el interior de algunas instituciones educativas, ya que, según ellas, no se ajustan a los requerimientos legales del colegio, por lo que proceden a aplicar el manual de convivencia, y con tal rigor inquisitivo que pueden llegar hasta la discriminación y posterior expulsión del estudiante, negándole no sólo el derecho del libre desarrollo de la personalidad sino el inviolable derecho a la educación; es decir, enfrentando dos derechos inalienables.

Actos que las Instituciones Educativas soportan con la autonomía escolar, definida en la Ley 115, en su artículo 77 como: Dentro de los límites fijados por la presente Ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir áreas y asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Congreso República de Colombia, 1994: 31).

Aunque se reconoce la autonomía escolar de las Instituciones Educativas, también su ejecución debe estar ajustada a la norma constitucional del país, tal como lo sustenta Kelsen, citado por Manuel Rodríguez (2008) en el libro Heurística del derecho de obligaciones: en su pirámide jurídica determina el orden jurídico, reconociendo que la base de las leyes es la Constitución, y

ésta rige leyes, decretos, sentencias, acuerdos, entre otros; lo que se traduce en la “imposibilidad” jurídica y política que tienen los colegios –públicos o privados- de vulnerar los derechos humanos al interior de los claustros. Y tal como lo señaló el magistrado Gaviria en su ponencia, referenciada anteriormente.

En este sentido, es evidente que algunas instituciones educativas, en aras de su autonomía escolar, diseñan manuales de convivencia sin tener en cuenta, para su validez, los lineamientos legales constitucionales; por lo tanto, son una forma de vulnerar derechos, tal como se aprecia en el caso ibaguereño, tutelado por un estudiante a quien se le negó el acceso a la institución educativa, porque según ella, estaba incumpliendo la norma institucional al portar el cabello largo, y cuyo fallo de tutela, además de favorecer al estudiante, ordena la modificación del manual de convivencia, puesto que debe estar sujeto a la Constitución Política, tal como se transcribe literalmente: Cuarto.- ORDENAR a la Institución Educativa INEM “Manuel Murillo Toro” de Ibagué que dentro del término de las cuarenta y ocho (48) horas siguientes a la notificación de esta sentencia, adelante las gestiones necesarias para modificar el Manual de Convivencia de la Institución, a fin de que éste sea compatible con las normas constitucionales que consagran, entre otros, el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad. En este sentido, el Manual de Convivencia de la Institución Educativa INEM “Manuel Murillo Toro” de Ibagué no podrá prohibir que los estudiantes lleven el cabello del largo que ellos consideren. (Sentencia de tutela T345 de 2008).

Casos como éste, evidencian la confrontación de derechos: por un lado, el

libre desarrollo de la personalidad, y por otro, el derecho a la educación de los jóvenes, hechos que manifiestan el desconocimiento de los DDHH y su vulneración continúa. Situación que, por su reiterado reclamo social y jurídico, sustenta una investigación que dé cuenta del porqué su permanencia al interior de las instituciones educativas. En este sentido, es imperioso citar a Rossana Reguillo quien, en su obra, critica el papel que asumen las escuelas frente a esta situación, ya que, según ella, se erigen como jueces, fiscales y jurados, incumpliendo su papel mediador entre la familia y la sociedad, tarea que dejan de lado para asumirse como las personas dotadas de autoridad para juzgar, de modo que su tarea pedagógica de formar se pierde en el ejercicio de dicha autoridad.

Así mismo, Reguillo retoma a Mead para explicar la reproducción sociocultural que se da en los procesos de formación escolares, en tres tipos de culturas: a. Posfigurativa, que en términos simples es aquella en la que los niños aprenden de sus mayores. El presente y el futuro están anclados en el pasado. Son propiamente las culturas de la tradición. b. La configurativa es aquella en la que tanto niños como adultos aprenden de sus pares. El futuro está anclado en el presente. Son propiamente las culturas de la modernidad avanzada. C. La prefigurativa es aquella cultura en la que los adultos aprenden de los niños; para Mead, se trata de un momento histórico sin precedentes “en el que los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro desconocido”. (2000: 63)

En la descripción de Mead puede apreciarse mejor la transformación del proceso de socialización del ser humano, y la forma que en el joven cobra fuerza y reconocimiento por su capacidad de aportar

a la sociedad, en contraposición a la falta de receptividad del mundo adulto, que se niega a escuchar, a ver, a entender y a reconocer las nuevas propuestas juveniles, y esto sucede cuando el profesor, impotente frente a estas nuevas manifestaciones, evade su papel mediador, como lo es su razón de ser (como lo sugiere Reguillo) y se ampara en los manuales de convivencia para validar una figura de autoridad o un abusivo autoritarismo, coartando de esta forma el derecho al libre desarrollo de la personalidad y al de una educación integral; y es en este sentido que al evaluar la relación docente-estudiante, dentro de una institución educativa, el joven presenta un estado de indefensión; en primera instancia, por la presión ejercida por la familia y por el ente

educativo; en segunda instancia, por el desconocimiento de sus derechos; y en última instancia, el ignorar los mecanismos e instituciones que le restituirían sus derechos.

Finalmente, es necesario que al interior de la instituciones educativas se dé un cambio efectivo en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, de tal forma que los educadores, como servidores públicos, defensores y garantes de los DDHH, sean verdaderos modelos para los estudiantes en su proceso de formación y, de esta forma, se instaure en la educación integral un modelo pedagógico que recupere el respeto y el reconocimiento mutuo de los derechos humanos.

Referencias Bibliográficas

- Acción de tutela instaurada por Edwin Andrés Velásquez contra Instituto Técnico Industrial de Zipaquirá, Sentencia T-695/99 (Sala Cuarta de Revisión de la Corte Constitucional, 16 de septiembre de 1999).
- Colombia, (2 de febrero de 1994: 31) *Ley General de Educación 115*. Bogotá, Colombia: Momo Ediciones.
- Colombia, (4 de julio de 1997) *Ley No. 375 Ley de la Juventud*, Bogotá.
- Constitución Política de Colombia. (1991: 14) *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Momo Ediciones.
- Feixa, C. (1999). Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Recuperado el 06 de abril de 2011, de www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Moreno, B. (2008). "¿Qué es la Juventud?" Revista *Aquelarre*, volumen 7, No. 15:193, Ibagué: Universidad del Tolima.
- Rodríguez, M. A. (2008). *Heurística del derecho de obligaciones*. Guayana: el Universal.
- Roszak, T. (1970) *El nacimiento de una contracultura, reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Barcelona: Kairos S. A.

Sentencia de tutela T345 de 2008. T-345-08, T-345-08 (Sala Primera de Revisión de la Corte Constitucional, 17 de abril de 2008).

Vygostki, L. S. (1982). *Obras escogidas II*. Moscú: Pedagógica .

Zarzuri, R. (2000). Notas para una aproximación. *Ultima década* N°13, cidpa viña del mar, 81-96 pp.

Referencia

Rosa Victoria Gómez Báez, “Libre desarrollo de la personalidad y las disciplinas escolares”, Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°1, 2011, pp. 23-28

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 19-09-2011



4. La música andina colombiana como estrategia pedagógica para la formación ciudadana

Jorge Enrique Pérez Varón⁵

“Amo esta tierra donde nací.
Soy colombiano hasta morir.
En tiempos buenos o en tiempos malos,
Por lo que amo me quedaré aquí.”
(Bambuco “Amo esta tierra”. Leonardo Laverde)

Resumen. En este documento de reflexión se plantea la posibilidad de asumir la formación ciudadana en la escuela a partir de la vivencia, la interpretación y el análisis de la música andina colombiana como estrategia pedagógica, sin desconocer que no es la única herramienta educativa sino una más, que de manera concreta y a partir de los valores implícitos en los pasillos, bambucos, sanjuaneros, rajaleñas y demás aires típicos andinos, sirven para responder a la necesidad de generar en los educandos valores como la identidad cultural y el sentido de pertenencia, rasgos fundamentales de un ciudadano, tal y como lo plantea Martha Nussbaum.

Palabras clave. Formación ciudadana, música andina colombiana, identidad cultural, sentido de pertenencia, estrategia pedagógica.

Abstract. In this discussion paper raises the possibility of taking training citizen in the school from the experience, interpretation and analysis of the Colombian Andean music as a pedagogical strategy, without disregarding it is not the only educational tool, but one more than in a concrete way and from the values implicit in the corridors, bambucos, sanjuaneros, rajaleñas and other typical Andean aires, serve to respond to the need to build on learners values such as cultural identity and the sense of belonging, fundamental features of a citizen, as raises it Martha Nussbaum.

Key words. Training citizen, Colombian Andean music, cultural identity sense of belonging, strategy teaching.

⁵Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás. Especialista en Evaluación Educativa, Universidad Santo Tomás. Especialista en Enseñanza de la Literatura, Universidad del Quindío. Estudiante III Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente Institución Educativa Santa Teresa de Jesús. Colombia. jorpez65@hotmail.com

Esbozos y realidades

La masificación de los medios de comunicación, la globalización de las costumbres, la deslocalización de las manifestaciones culturales, la emergencia de nuevos esquemas, ideologías y relaciones en la aldea global, además del continuo bombardeo de las emisoras y canales de T.V. con música, moda y estereotipos foráneos, ha llevado a que los ciudadanos, y en especial los niños y los jóvenes, poco a poco desconozcan lo propio, lo nacional, lo autóctono. Este hecho debe abrir un espacio de reflexión acerca de los efectos que dicha realidad tiene en nuestro acervo; es decir, al desplazamiento de las raíces heredadas de nuestros ancestros y de nuestra propia historia cultural. Tal es el caso de manifestaciones como la música andina colombiana, que ya no se vivencia en la etapa de la niñez y la adolescencia, debido a que existen propuestas estéticas diferentes, especialmente motivadas y mantenidas por la cultura audiovisual. Sin desconocer que en la actualidad se dan múltiples manifestaciones musicales, fruto del avance vertiginoso en todos los campos, las cuales son más atrayentes, se convierte cada día en un reto abordar con los estudiantes la música colombiana que caracteriza al país, ya que en sus imaginarios prevalecen otra clase de comportamientos, valores, formas y maneras de expresión estética.

En este orden de ideas, se percibe la necesidad de implementar un trabajo educativo que contribuya al estudio y a la comprensión crítica de la cultura nacional y de su identidad, desde la estrategia pedagógica fundamentada en la música andina colombiana, como uno de los ejes significativos de la formación ciudadana de los educandos.

La formación ciudadana, elemento esencial de la formación integral

En la Constitución Política Colombiana se establece la necesidad de formar de manera integral, en dimensiones como la identidad nacional, a todos los ciudadanos. Sin embargo, gracias a la globalización, hoy se habla de “ciudadanos del mundo”. Pero se debe formar primero ciudadanos con arraigo hacia una comunidad específica y concreta, tal y como lo afirmaban los Estoicos, retomados en la actualidad por Martha Nussbaum (2005, 78):

“cada uno de nosotros habita en dos comunidades: la comunidad local de nuestro nacimiento y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas que es en verdad grande y en verdad común. Es en esta última comunidad fundamentalmente donde se encuentra la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales.”

El mundo contemporáneo presenta una posibilidad de ciudadanía universal, sin fronteras físicas, económicas y mucho menos culturales, pues los medios de comunicación acercaron a nuestra cotidianidad lo que considerábamos distante e inalcanzable. Esto implica que no se requiere renunciar a lazos locales para reconocernos partícipes del mundo, abriéndose así el espacio para un nuevo fenómeno que se podría denominar como lo “glocal”. Somos en la medida en que nos identificamos en nuestras propias características, las cuales nos hacen diferentes a las demás sociedades; pero ello no significa la imposibilidad de compartir y convivir con otras manifestaciones. Desde el ámbito educativo, se le asigna a los procesos de enseñanza-aprendizaje una

gran responsabilidad, como formadores de ciudadanos comprometidos y conscientes de la participación al interior de una sociedad. Bajo este criterio, la formación ciudadana debe procurar la estructuración de sujetos participativos en los diversos aspectos dinámicos que hacen parte de una sociedad, pero con un espíritu deliberativo. Ello implica ciudadanos con capacidad crítica y cuestionadora, tanto en la esfera privada como pública. Y este elemento, capacidad crítica, es precisamente el pilar para abordar la música andina colombiana, como una estrategia pedagógica que contribuya a la formación ciudadana, ya que, dentro de los diversos procesos pedagógicos, existen momentos en los que los estudiantes deben mirar, tanto crítica como comparativamente, los valores y los principios que se encuentran en las manifestaciones musicales colombianas, frente al océano de ritmos modernos que incursionan en las costumbres de los jóvenes.

Cuando se transita de manera crítica por los senderos de la música andina colombiana, se descubren vías que permiten rescatar la esencia del hombre y la mujer colombianos, así como los valores que han sobrevivido a lo largo de muchas generaciones. A través de la música vernácula, se puede generar en los estudiantes la necesidad, como ciudadanos, de asumir una posición de vida activa, pública y crítica. Canciones como “A quién engañas abuelo”, “hay que sacar al diablo”, “El homo sapiens”, “el calentano”, “Sonidos de tierra viva”, se pueden convertir, al interior del aula de clases, en una experiencia estética que contribuya a la toma de conciencia por parte de los estudiantes frente a la realidad colombiana, la situación social, económica, ambiental y cultural que se vive y, especialmente, la necesidad de lograr transformaciones

sociales para construir una patria más equitativa, justa y respetuosa de los derechos de los ciudadanos. Según Rubio Carracedo (2007, 85):

“La democracia supone diálogo y acción concertada, pero también diferencias y conflictos que es preciso afrontar con lealtad, pero también con valentía. La inhibición o la pasividad política, por el contrario, hacen del ciudadano un ser incompleto y falto de realización.”

La música: una dimensión estética que educa y humaniza

La posibilidad de abordar la música andina colombiana, como una de tantas estrategias pedagógicas para la formación ciudadana, tiene sustento en los aportes realizados por ciencias como la psicología, la cual habla de aspectos como el desarrollo del niño y sus variadas dimensiones. Una de ellas es la estética, concretada en la sensibilidad, ya que juega un papel fundamental en cuanto a la construcción de la capacidad humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones relacionadas consigo mismo y con su entorno, lo que lleva al estudiante a desarrollar a la par su imaginación y creatividad. De tal manera que los lenguajes artísticos musicales le posibilitan al educando espacios de sensibilidad, de expresión y de transformación de la realidad en metáforas estéticas, sin desconocer que la música, de igual manera, se utiliza como expresión artística que devela realidades económicas, sociales, ambientales, y cuestiona regímenes, ideologías y sistemas que oprimen, asumiendo como tribuna que denuncia, interpela, cuestiona e intenta

transformar realidades, a partir de la conformación de sociedades y comunidades con seres más críticos, independientes y autónomos, rasgos de una verdadera ciudadanía. En cuanto a la sensibilidad, se hace referencia a la posibilidad que tienen los seres humanos, desde edad temprana, de expresar sus emociones y sentimientos de identidad y de pertenencia a un entorno específico, lo que permite construir una subjetividad propia y ubicada en contexto. Dicha subjetividad ayuda a ver las cosas, los hechos y los fenómenos y a expresarse acerca de ellos, desde manifestaciones que utilizan lenguajes artísticos y metafóricos, como el caso de la música andina colombiana. Es precisamente esa sensibilidad, que hace parte de la esencia humana, la que permite entonar y vivenciar aires típicos de bambucos y sanjuaneros con textos como: “¿Que de dónde, amigo, soy? Soy de donde el Magdalena se viste de tierra ardiente. Yo soy indio y español, calentano, amigo, soy; pa’ más señas tolimense.” (El calentano. Luís Enrique Aragón Farkas)

La música andina colombiana

Según la clasificación aceptada universalmente para las diversas manifestaciones de la música, existen tres grandes géneros: música clásica o erudita, música popular y música tradicional. Es a partir de esta última que se toma como referente para la construcción de valores relacionados con la formación ciudadana: la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Nuestro país, caracterizado por manifestaciones pluriculturales, genera una gran riqueza en cuanto a aires y tonadas típicas o tradicionales. Cuando se habla de la música andina colombiana, se hace

alusión a las diversas manifestaciones de la zona montañosa o andina del país, la cual incluye los departamentos de Nariño, Cauca, Valle, Huila, Tolima, Quindío, Risaralda, Cundinamarca, Caldas, Boyacá, Antioquia y los Santanderes. En estos departamentos se vivencian aires y tonadas como pasillo, bambuco, torbellino, guabina, sanjuanero, caña y bambuco sureño, entre otros. Todos fundamentados en instrumentos de cuerdas, con acompañamiento de percusión rústica como las cucharas de palo, las maracas, la carraca de burro, la esterilla y la tambora, entre otros.

La música andina se caracteriza por su aspecto melódico, lo que prevalece sobre el ritmo. Los textos de las canciones andinas tradicionales son todo un homenaje a la mujer, al campo, a la naturaleza y a los quehaceres cotidianos, convirtiéndose en un hecho que transmite y presenta formas de vida particulares de la región montañosa. El hombre andino se vale de la música tradicional para enamorar, acompañar sus faenas, describir y manifestar sus amores por el terruño: “Porque llevo en el alma un río y una montaña en el corazón. Porque soy como el árbol libre que va creciendo mirando al sol. Porque llevo mil canciones apretadas en mi voz. Soy del Tolima, tierra del reino de la tambora...” (Canta un pijao. Jorge Humberto Jiménez). Sin embargo, la música andina ha ido más allá y en algunos casos se convierte en una voz que denuncia y cuestiona, un acto artístico que devela realidades de opresión e injusticia y una manifestación estética que pretende transformar la realidad misma desde el sufrimiento del hombre colombiano: “Me dice Chucho, el arriero, el que vive en los cañales, que a unos los matan por godos y a otros por liberales. Pero eso qué importa abuelo, entonces qué es lo que vale. Mis taitas eran tan buenos, a naide le hicieron

males; solo una cosa comprendo: que ante Dios somos iguales” (Bambuco A quién engañas abuelo, Arnulfo Briceño). Como es posible ver, en este caso la música andina refleja la existencia del hombre de esta tierra, descubre su sentido como colombiano y construye rasgos de pertenencia y de identidad, elementos sobre los cuales se pretende una formación en ciudadanía.

Dimensión educativa de la música

La música, utilizada en la etapa primitiva a nivel de medio o canal de comunicación con los seres o energías sobrenaturales, poco a poco se convierte en una manifestación estética que le permite al ser humano trascender lo físico y material y expresar, a través de ella, sentimientos, emociones, valores, creencias, actitudes y posiciones ante la vida, la sociedad y el mundo. Por esta razón, la música se considera, desde la antigüedad griega, como un elemento que contribuye al desarrollo integral del individuo, pues favorece no sólo el desarrollo de las capacidades artístico-creativas sino la integración socio-cultural de la persona. En el campo educativo la música, como expresión estética, es considerada de gran valor para desarrollar tanto la dimensión artística como social y de relaciones interpersonales. Cada sociedad, comunidad o cultura se manifiesta por medio de los aires típicos, tonadas, danzas y bailes tradicionales, constituyéndose en el gran acervo cultural y folclórico que genera una identidad frente a un grupo social.

Por eso, grandes pedagogos de la música tomaron como fundamento de sus métodos, la implementación e interpretación de la música tradicional o

folclórica. Por ejemplo: Zoltán Kodály (1882-1967) se dedicó a estudiar el patrimonio folclórico húngaro, logrando inclusive una renovación del canto popular y tradicional. Para Kodaly, la canción popular y tradicional adquiere importancia en la medida que se hace en la lengua materna del niño. Por lo tanto, la educación musical debe comenzar con dichas manifestaciones. Esto permite concluir que a través de la música, desde edades tempranas, el ser humano entra en contacto y desarrolla su faceta estética, relacionada con el arte, lo bello, lo trascendente valorativo.

La música andina colombiana como posibilidad para una formación ciudadana integral

Hoy se habla constantemente de la necesidad de una educación de carácter integral, que trascienda las aulas escolares para que se convierta en un elemento relacionado directamente con la realidad de los seres humanos. Esto implica que educación y realidad deben nutrirse mutuamente, pues lo que aprende el ser humano lo hace posible y factible en su contexto. Dentro de la integralidad que se debe desarrollar en los estudiantes en formación está el aspecto de la ciudadanía. Por lo tanto, es un imperativo social dicha formación, pretendiendo que el educando sea capaz de reconocer sus derechos y asumir sus deberes como ciudadano perteneciente a una comunidad, en facetas tanto privadas como públicas. Se habla hoy de competencias ciudadanas, desarrollo de ciudadanía, lo que, en la mayoría de los casos, a partir de un enfoque un tanto

reduccionista, se limita a establecer parámetros que se relacionan directamente con los derechos y deberes políticos (entiéndase elegir y ser elegido). Para ayudar a formar esta clase de ciudadano integral, la música andina colombiana puede ser una buena opción como estrategia pedagógica. No se debe olvidar que el acto educativo tiene una serie de principios rectores derivados, los cuales continúan vigentes dentro de las diversas teorías pedagógicas contemporáneas. Uno de esos principios, analizado por Rafael Flórez y Alonso Tobón, es precisamente el afecto:

“La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenius y Pestalozzi.”
(Flórez y Tobón, 2004, 17)

Conclusiones

La música constituye un recurso muy importante para manejar lo referente al aspecto afectivo del ser humano, por ser inherente a éste. Razón por la cual se considera que es posible formar en algunas características de la ciudadanía (identidad cultural, sentido de pertenencia) a los educandos desde la música andina colombiana. Ésta hace parte fundamental de los rasgos culturales que nos identifican no solamente como tolimenses sino como colombianos, convirtiéndose en elemento intra-cultural (referente a la música andina)

e intercultural (si se reconoce que Colombia es un país pluralista no solo en lo social sino en lo cultural.) Cada ciudadano colombiano, independiente de su zona de procedencia, su idiosincrasia y manera de pensar y actuar, está en el deber de sentir, conocer y participar de su cultura local, llámese costeña, andina y llanera, entre otras. En medio de la diversidad, somos una nación que pretende construir unidad nacional, desde unos hechos y unos actos concretos como “la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz.” (Preámbulo de la Constitución Política de Colombia). Por tal razón no se pretende validar solamente lo propio, sino que, desde una mirada crítica, seamos capaces de establecer qué valores son los nuestros y en qué medida nos permiten la construcción de una mejor sociedad, desde el reconocimiento de sí mismo y del otro.

Para lograr esta apropiación de valores inherentes a la ciudadanía, la música andina genera espacios importantes de reconocimiento, a partir de los que se establecen lazos afectivos, de pertenencia y de identidad. Por ello, asumir la música andina colombiana como estrategia pedagógica para formar en ciudadanía, es una manera interesante y diferente de educar, ya que el acto de interpretar y comprender nuestras propias manifestaciones, no solamente permite la construcción de rasgos culturales musicales propios sino también abre posibilidades de vivenciar la sensibilidad artística y estética, como opción de expresión de sentimientos, anhelos, esperanzas, soledades y sueños.

Referencias Bibliográficas

Abadía, Morales, G. (1983). *Compendio general de folclore colombiano*. 4a ed., rev. y Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.

Carracedo, J. R. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (2 ed.). Madrid: Alianza.

Referencia

Jorge Enrique Pérez Varón, “La música andina colombiana como estrategia pedagógica para la formación ciudadana”, Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 29-35

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 04-10-2011



5. Implicaciones institucionales de las políticas educativas en educación ambiental

Johanna Andrea Mendoza Urueña⁶

Irene del Pilar Urrea Urrea⁷

Resumen. En Colombia se tienen como parámetros los lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental, que hacen referencia a las áreas del conocimiento y el objetivo de fomentar su estudio y apropiación en las instituciones educativas de básica, basados en la constitución política y la ley general de educación. Con ello se busca reforzar el ámbito cultural, social e individual, por medio de la ética, los valores y el compromiso, formando ciudadanos perceptivos de la importancia ambiental, desde la educación.

Palabras clave. Lineamientos curriculares, ciencias naturales, educación ambiental, implicaciones institucionales.

Abstract. In Colombia are taken as parameters the curriculum guidelines of natural sciences and environmental education that make reference to the areas of knowledge and the aim of encouraging its study and appropriation in educational institutions of basic, based on the Constitution, and the general education Act. This seeks to strengthen the cultural, social, individual field through the ethics, values and commitment, forming perceptual citizens of environmental importance, implemented from education.

Key words. Curriculum guidelines, natural sciences, environmental education, implications institutional.

Introducción

En este sentido, el brindar educación debe ir acompañado con estrategias (políticas educativas, actividades de lucro social y ambiental, entre otras) para mejorar su calidad, de manera que propicie el desarrollo de competencias, con el fin de desarrollar aprendizajes significativos, ya que esto es promovido por el sector financiero nacional e internacional debido a la alerta que se presentó a nivel mundial por la vinculación del ambiente en la educación como una herramienta para mitigar y compensar el deterioro ambiental.

Entre tanto, la utilización de recursos naturales para el desarrollo social y el incremento económico, basados en materias primas (naturales) causo preocupación en el ámbito ambiental a tal punto de realizar congresos ambientales en busca de soluciones para la reutilización de dichos recursos y el fortalecimiento de la cobertura, la eficiencia y la calidad educativa. Se desarrollaron acciones y estrategias para el beneficio de la conservación del medio ambiente y, por ende, la aplicabilidad de la educación ambiental en las instituciones de educación formal, no formal e informal; con ello se produjeron cambios a nivel de contenidos y estructura del currículo, además de traer implicaciones institucionales a lo ético y moral. Todo ello produjo reacciones favorables, en tanto la

⁶Estudiante VIII Semestre, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Tolima, Colombia. johannaurrea-15@hotmail.com

⁷Estudiante VIII Semestre, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Tolima, Colombia. nenapili024@hotmail.com

formación de ciudadanos con ética ambiental que se relacionen con el entorno; y erróneas, debido a la metodología que se maneja para implementar dichos procesos, puesto que está centrada en los resultados técnicos y no en el desarrollo de las actividades; esto en consecuencias de no manejar un guía de lo que se pretende hacer en el presente y la proyección de los resultados. Pues las políticas educativas a nivel ambiental pretenden activar una educación con un vínculo favorable ante la naturaleza. En cuanto al desarrollo de políticas educativas ambientales, se destacan la política nacional de educación ambiental, SINA, y las propuestas por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Medio Ambiente, las cuales pretenden promover cambios de valores y actitudes para avanzar en los procesos de sustentabilidad del desarrollo en la ciudad y su aplicabilidad en la educación básica.

Implicaciones institucionales de las políticas educativas en educación ambiental

A nivel internacional, siempre se ha tenido la preocupación de mejorar a cabalidad la educación básica, pues lo que se pretende es desarrollar oportunidades y una mayor calidad de educación para todas las personas. Para ello, se han realizado varias reuniones en las que intervienen el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Medio Ambiente y los Organismos Multilaterales, con la intención de cambiar la visión tradicionalista de la educación, implementado las reformas educativas y las políticas educativas ambientales, con las cuales se pretende desarrollar nuevas formas de aprendizaje y competencias educativas (Torres, 1994).

En este sentido, el objetivo de la educación ambiental es generar conciencia y acción, luego de la minuciosa revisión que se realizó dentro de los diferentes congresos, para así fomentar un nivel ético, comprendido por la persona en correlación con su entorno y a partir de las reflexiones de sus actos, resaltando que el concepto de ambiente no está enfocado sólo en la conservación de los ecosistemas sino que involucra el ámbito social, cultural, político y económico, reflexiones que repercuten en sentido eficaz, proporcionando las herramientas al individuo para entender un proceso de continuo cambio, en el cual se participa de manera positiva en la medida en que se actúa; y negativa cuando se refiere a los términos de educación al aire libre, educación para la conservación y estudio de la naturaleza, siendo todos considerados como Educación Ambiental. Por lo tanto, es un concepto erróneo.

De tal manera que la pedagogía, implementada en el siglo XXI, debe proponer al individuo interesarse por el entorno, resaltando que la educación ambiental no es un campo de estudio sino un proceso que permite desarrollar en el individuo la habilidad de reflexionar acerca del estado del ambiente con un enfoque participativo, facilitando al docente orientar de manera libre, mediante las relaciones que se desarrollan con los demás.

Todo lo anterior, con un nivel conceptual que va evolucionando, a fin de formarse un proceso de cambio a nivel personal y social. Para ello, es necesario contar con un método que permita interactuar a la escuela con el entorno, de manera que se realice así una confrontación de lo enseñado con lo practicado. Por lo tanto, es posible desarrollar la actividad investigativa para generar procesos valorativos sobre el ambiente. La investigación, entonces, debe ser un componente fundamental de la

Educación Ambiental. En este caso, el ambiente debe ser su objetivo y su campo permanente. Es sólo a través del redescubrimiento del entorno y de la exploración, que el individuo entra en contacto con la realidad y se hace creativo en la búsqueda de soluciones a su problemática. Por lo demás, la Educación Ambiental debe ser el vehículo que favorezca la socialización de los resultados de la investigación científica, tecnológica y social, y, a su vez, posibilite nuevas demandas en conocimientos y saberes a los responsables directos de las tareas investigativas. Teniendo esto en cuenta, la Educación Ambiental no debe verse como un proceso aislado de los sistemas de investigación y de información en el campo ambiental. (Torres, C. 2002, p. 21).

Las implicaciones institucionales pueden ser muy variadas desde el punto de vista de implementar políticas educativas en educación ambiental, pues al desplegar una política educativa lo que se busca es desarrollar nuevas estrategias para desarrollar nuevos métodos educativos, con el fin de proporcionar actitudes necesarias para el buen rendimiento de aquellas implicaciones.

Implicaciones a nivel curricular

El acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB) fue firmado el 18 de mayo de 1992, e impulsó cuatro políticas educativas, entre ellas la renovación curricular, con el fin de mejorar la estructura de la educación de hecho, la política nacional de educación ambiental, SINA, propone la vinculación de la escuela en este proceso, debido a que toda la comunidad educativa influye en la

implementación de dichas políticas, pues son las instituciones las que en un simple hecho evalúan el desarrollo de la política educativa ambiental, además de integrar esta política al PEI y el currículo, para generar procesos de transformación que incidan en el desarrollo individual y comunitario. Con ello se quiere la participación activa de la escuela y de toda la comunidad; al implementar esta política en el PEI y el currículo, la escuela está obligada a volver la mirada sobre un currículo flexible en que las fronteras disciplinarias no se presenten como obstáculo ante los maestros; además, debe estar ligado a la cotidianidad de los alumnos y propiciar situaciones con su realidad actual (Torres, 2002.p. 130).

El carácter transversal de la educación ambiental en el aprendizaje escolar, al implementarla en el currículo, busca que la comunidad educativa se relacione con el entorno, sea creativa y adopte actitudes, aptitudes, comportamientos y valores ecológicos desde la infancia, los cuales permiten un desarrollo íntegro por medio de la curiosidad al explorar hechos y fenómenos con referencia a la educación ambiental, dando paso a la crítica y la apertura mental, de modo que los estudiantes puedan comprender, comunicarse y compartir sus experiencias en la vida real y, así, aporten en la construcción y el mejoramiento de su entorno. Esto lleva a fomentar la comprensión de los problemas naturales actuales, y potenciar actitudes y comportamientos éticos para el medio ambiente (Mínguez, 2008.p. 10).

Además, se debe tomar la educación ambiental como un eje transversal del currículo. Los ejes transversales se constituyen en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, a través de

conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Los ejes transversales permiten establecer una articulación entre la educación fundamentada en las disciplinas del saber, los temas y las asignaturas, con las carreras de educación superior, a fin de formar profesionales integrales. Una propuesta propia y centrada en el bienestar, tanto de la comunidad educativa y el medio ambiente, para así evitar que la educación ambiental deje de ser una materia más en el plan de estudios; para ello, se deben implementar aún más las políticas educativas ambientales en todas las instituciones educativas en educación formal, no formal e informal.

Todos estos cambios en el currículo rendirán expectativas cuando los docentes, padres de familia, estudiantes y autoridades (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Medio Ambiente y Organismos Multilaterales) asuman la responsabilidad con la educación y se analice su incidencia en el currículo, a fin de adecuarlo a las necesidades de los estudiantes, las cuales son principalmente de carácter significativo; es decir, los estudiantes necesitan motivación e implementación de nuevos aprendizajes significativos y que no se improvise en el aula. (Yazmín, 1994.p. 133).

Implicaciones a nivel personal y social (comunidad educativa)

El medio ambiente cada día se torna en un contexto social, se habla de él con mayor importancia y forma parte de la vida cotidiana; el medio ambiente está encargado de recordar la necesidad de conservar y mantener la convivencia entre la naturaleza

y el ser humano. Las políticas educativas ambientales son cada vez un poco más rigurosas, debido a la problemática que se vive en la actualidad. Al implementarse dichas políticas en las instituciones educativas, se desarrollan una serie de implicaciones frente a las actitudes personales y colectivas de toda la comunidad educativa. La psicología ambiental juega un papel fundamental en las aproximaciones o enfoques que ayuden a establecer políticas que fomentan el comportamiento individual responsable del medio ambiente. La psicología ambiental podría definirse como una disciplina encargada de estudiar la relación bidireccional entre el hombre y su entorno, ya sea construido o natural. Charles J Holahan (1991) argumenta que “La psicología ambiental ha de tener una definición lo suficientemente generalizada como para admitir su carácter holístico e interdisciplinar y los posibles cambios que conlleva” (p. 12). Así mismo, se define la PA como un área de la psicología, cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana (Aránzazu, 2006.p. 12).

Una de las características más señaladas en la temática de la PA es el carácter holístico del estudio de la relación persona - ambiente. Esta ciencia se caracteriza por la importancia que atribuye a los procesos de adaptación, procesos psicológicos mediante los cuales las personas se adaptan a las complejas exigencias del ambiente físico. Otra característica es ser una ciencia aplicada. La PS tiene pretensiones claras en cuanto a que sus investigaciones teóricas tengan una aplicación en la sociedad (Aránzazu, 2006.p. 13). Según lo citado, ello implica crear un criterio propio acerca de las acciones realizadas con base en el entorno, el comportamiento frente a situaciones que intervienen con el ambiente y de qué

manera se puede proceder ante implicaciones de la sociedad que afecta el desarrollo sostenible, no sólo lo económico, también lo cultural, lo natural y lo social, eliminando la discriminación de géneros o lo referente a las etno-culturas, pues es relevante señalar el respeto que se debe mantener por las costumbres que son propias de cada comunidad.

Un propósito de la Política Nacional de Educación Ambiental, SINA, aprobada por el Consejo Nacional Ambiental en julio 16 del 2002, es proporcionar un marco conceptual y metodológico básico, que oriente acciones en materia de educación ambiental, la construcción de una cultura ambiental ética y responsable frente al manejo del medio ambiente, la formación de ciudadanos preparados para la participación crítica y responsable en la toma de decisiones (Torres, 2002.p. 21).

Según el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Medio Ambiente con la Política Nacional de Educación Ambiental, SINA, se pretende desarrollar un cambio en las actitudes individuales y colectivas, con el fin de desarrollar conciencia ambiental y fomentarla en las instituciones; por ello, se desarrollan la perspectiva social, la perspectiva estética y, por último, la perspectiva ética, la cual contribuye a la formación de los individuos y las sociedades en actitudes y valores, para el manejo adecuado del entorno, a través de una concepción ética que se fundamenta en una reflexión crítica y estructurada y que permita comprender por qué estos valores proporcionados, por la enseñanza de la educación ambiental, son tan importantes al implementarlos.

La perspectiva social, la cual pretende la formación de la responsabilidad individual y

colectiva, busca un compromiso de la comunidad para el manejo del medio ambiente, teniendo en cuenta referentes locales y globales; este objetivo se cumple a cabalidad, posibilitando actividades para evidenciar las relaciones ser humano – sociedad – naturaleza, las cuales permiten un equilibrio social. (Torres, 2002.p. 29). La perspectiva estética se basa en el sentido biofísico que envuelve al ser humano, además del contexto que utiliza para desarrollar su vida material y construir el tejido de relaciones con sus semejantes, con el objeto de que su vida social o individual sea más o menos armónica; todo ello para fortalecer relación sociedad – naturaleza (Torres, 2002.p. 29). Y por último, la perspectiva ética juega un papel importante, siendo la perspectiva fundamental a la hora de relacionar el ambiente y el ser humano, pues incide en la sensibilización, la responsabilidad y los valores éticos necesarios para identificar las relaciones ambientales.

Conclusiones

Las políticas educativas juegan un papel muy importante al proporcionar herramientas para desarrollar e implementar la educación ambiental en las instituciones de educación formal, no formal e informal, pues también desarrollan y coordinan acciones en todos los ámbitos y escenarios, con la intencionalidad de reconstruir la cultura y orientarla hacia una ética ambiental. Las políticas educativas ambientales son el resultado de múltiples esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Medio Ambiente y las Organismos Multilaterales, y la unificación de las declaraciones ambientales que se vienen realizando desde la década de los 70, donde nacen aquellos movimientos

ambientales por la crisis que se vive en la decadencia del medio ambiente. Las implicaciones que promueven las políticas de educación ambiental en las instituciones, van desde implicaciones internas (currículo y plan de estudios) hasta implicaciones en la comunidad educativa (individual y social) que desarrollan actitudes y comportamientos positivos en las instituciones educativas. El tema tratado en este texto abarca una amplia gama de posiciones; sin embargo, las políticas educativas ambientales proporcionan bases para la implementación de la educación ambiental en las instituciones; además, son de gran ayuda pedagógica, didáctica y metodológica a la hora de proporcionar

aprendizajes; son también nuevas alternativas y nuevas formas de desarrollar conciencia y responsabilidad ambiental. De tal manera, la educación ambiental está en función de un cambio a nivel de contenidos, pues desarrolla actitudes y aptitud ya mencionadas, que proporcionan importantes procesos formativos, bien sea a nivel individual, social y cultural; las proyecciones ambientales, en cuanto a educación ambiental como eje principal para el desarrollo sostenible, permite vincular el sistema social con el sistema económico, creando un pensamiento consistente en la importancia del ambiente como un futuro proveedor de vida.

Referencias Bibliográficas

- Alba, A. (1997). *El currículo universitario: de cara al nuevo milenio*. México: Editorial. @plazayvaldes.com.
- Aranzazu, B. (2006). *Análisis de las creencias y actitudes pro ambientales en residentes de la comarca occidental de la provincia de Toledo. Implicaciones para la educación ambiental*. España: Universidad de castilla.
- Moreno, E. (1998). *¿Educación Ambiental o Pedagogía Ambiental?* Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda07_06arti.pdf
- Mínguez, J. (2008). *Programas de educación intergeneracional, acciones estratégicas*. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=w3G6mmO2xd8C&printsec=frontcover&dq=Programas+de+Educaci%C3%B3n+Intergeneracional,+Acciones+Estrat%C3%A9gicas&hl=es&ei=7-57TorGI4jqgQeYrcSAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Torres, Y. (1994). *El currículo y sus implicaciones en la escuela primaria*. Recuperado de: <http://meh.sev.gob.mx/difusion/anto1/15.pdf>.
- Torres, C. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Recuperado de: http://www.asocars.org.co/archivos/areas/18-politica_educacion_ambiental.pdf
- UNESCO. (1993). *Educación Ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=z6onoKzz74sC&printsec=frontcover&dq=Educaci%C3%B3n+Ambiental:+Principios+de+Ense%C3%B1anza+y+Aprendizaje&hl=es&ei=L_B7TvYLoqdgQf9sJzUAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Referencia

Johanna Andrea Mendoza Urueña e Irene del Pilar Urrea Urrea, "Implicaciones institucionales de las políticas educativas en educación ambiental", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 36-41

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 08-09-2011

6. Del mundo maravilloso a la maduración cognitiva: pautas reflexivas en torno a la enseñanza de la literatura infantil

Carlos Arturo Niño Rojas⁸
Erika Paola Motta Totena⁹

*“No existe cognición sin una motivación,
y por ende, no hay motivación
que no esté conectada con un nivel cognitivo”
Jean Piaget*

Resumen. El presente artículo expone algunas ideas en torno a la importancia de la literatura infantil como insumo rudimentario, en el desarrollo de los procesos cognitivos básicos en niños entre 5 y 12 años de edad, y, en esa medida, sustenta el imprescindible papel que comporta el texto narrativo de corte maravilloso dentro de los procesos de enseñanza de la básica primaria. El documento muestra ciertas nociones con las cuales se ha abordado tradicionalmente el cuento, y justifica, desde fuentes teóricas, algunas pautas que pueden ser pertinentes para fortalecer el desarrollo cognitivo en los infantes.

Palabras clave. Literatura infantil, cognición, enseñanza, procesos cognitivos básicos.

Abstract. This paper presents some ideas about the importance of children's literature as rudimentary input in the development of basic cognitive processes in children oscillating between 5 and 12 years, and to that extent supports the essential role that

involves cutting the narrative wonderful in the teaching of elementary school. The document shows some knowledge with which the story traditionally addressed and justified from theoretical sources that may be relevant to enhance cognitive development in children.

Key words. Children's literature, cognition, education, basic cognitive processes.

Introducción

Muchos de nosotros recordamos con cierta nostalgia la época de nuestra primera infancia, en la que solíamos dormirnos al calor de un cuento infantil, o en la que soñábamos despiertos con espadas, cetros y coronas hechas de palos de escoba, cartones y chucherías. De la mano de esas historias nos forjamos una primera imagen de realidad, comenzamos a imaginar mundos posibles que sirvieron de referente para provocar nuestros primeros juicios. Evidentemente, el espacio de la lectura

⁸Licenciado en Lengua Castellana, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Asistente de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Colombia. delfos74@yahoo.com

⁹Licenciada en Lengua Castellana, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente Básica Primaria, Institución Educativa Fernando Villalobos Arango, Sede La Montaña, Ibagué. Colombia. paomotta02@hotmail.com

literaria tiene, en el fondo, un tremendo compromiso con nuestras primeras formas de pensamiento, de actuación y de valoración sobre el mundo, y, por lo tanto, con el crecimiento intelectual. Y de ello se deduce la relación, por cierto no tan reciente, que ha existido entre la literatura, en este caso de corte infantil, y los primeros años de formación escolar y los desarrollos del individuo a nivel cognitivo. En la educación colombiana, esta consideración es de primer orden, en la medida en que el eje de la literatura se formula como parte sustancial de los estándares básicos para promover en los estudiantes de básica primaria, “Desde la proyección de situaciones lúdicas, el desarrollo de procesos de comprensión y comunicación auténticos” (Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación Básica y Media- República de Colombia, pp. 30-33).

Una mirada introspectiva al mundo maravilloso

La pertinencia de la literatura en la educación básica como promotora efectiva de procesos mentales, tiene matices sumamente complejos, una vez que penetra en los terrenos de la reflexión pedagógica, en razón a que los procesos y condiciones en que se suministra el insumo literario no son de modo alguno arbitrarios, así como tampoco son arbitrarios los procesos de crecimiento intelectual que acaecen al niño en su normal desarrollo. Entre ambas dimensiones interviene la psicología cognitiva, para hacer más coherente y efectiva la acción de la enseñanza del lenguaje frente a los esquemas de evolución mental del individuo. No se le da a beber malteada a un niño en los primeros meses por deducción a que le guste la leche, así

como tampoco se le induce a que marque un compás cubano con maracas por deducción a que juegue con sonajeros. Del mismo modo, la pauta de la enseñanza de la lectura no es arbitraria: su gradual ajuste contempla un seguimiento escalonado, de acuerdo con las capacidades y las condiciones particulares que ostenta el niño en sus distintos grados de desarrollo... Bueno, a excepción de que se encuentre en la primaria un niño filósofo que pida como regalo de navidad un libro de Dostoievski para amenizar sus vacaciones.

Centremos pues estas reflexiones en torno a esos grados y condiciones particulares. En ese orden, cabe preguntar que si no toda la “malteada” literaria es adecuada al infante, ¿por qué sí lo es la literatura maravillosa? De acuerdo con los planteamientos de Piaget (2005): “Existe una estrecha vinculación entre la dimensión estructural y afectiva de la conducta: La inteligencia y la afectividad son indisociables” (p. 34). Ello lleva a pensar que la facultad del pensamiento, en su grado relativo de desarrollo, determina en buena medida el tipo de motivaciones del niño, lo que corresponde a la lógica de que no todo tipo de estímulos puede provocar positivamente la motivación del infante, ni, por ende, servir como detonante cognitivo. Para cualquier persona es lógico pensar que el niño siente motivación hacia los relatos fantásticos porque es ingenuo o porque simplemente le gusta que le narren historias. En el fondo esto tiene algo de verdad, pero la explicación del hecho no es ni mucho menos fantástica, ni se pudo responder como “por arte de magia” dentro de la psicología. Luego del arduo trabajo que la comunidad científica le concedió a Piaget, hoy se conoce que el niño atraviesa, entre los 2 y los 12 años, por una fase que el francés reconoció como de estadio operacional; fase que a su vez contempla, en un primer momento, la “transición de los

esquemas prácticos a las representaciones, manejo frecuente de símbolos, uso constante de creencias subjetivas: animismo, realismo y artificismo” (Carretero, 1993, p. 36).

Teniendo en cuenta los anteriores procesos, y relacionándolos con el nivel etario y los grados escolares por los cuales atraviesa el niño (estudiantes de primer y segundo año de primaria en promedio) es posible hallar más claro el panorama. Puesto que, en tal estadio, la literatura infantil le ofrece al niño una estructura que, en su nivel de acceso inmediato, es justo lo que no sólo puede sino que pide digerir mentalmente, y hacia el pensamiento divergente más que al convergente; y, además, porque el esquema que permite las estructuras lógico racionales, al encontrarse todavía en formación, deja todavía un amplio espectro a la sensibilidad simbólica, a la imaginación y a la creatividad. En estos términos, la mente del niño es más susceptible al encanto y a la magia que al análisis de esquemas gramaticales; al sentido primario del significado más que a la forma del signo, o, en otras palabras, a vivir el lenguaje desde una función maternal, desde lo acogedor, cálido y familiar a sus hipótesis, desde la piel, desde la emoción y los sentidos. Sobre los criterios anteriores, es posible identificar algunas incongruencias que suelen acompañar las prácticas de la enseñanza de la lectura y que, coincidiendo con Bruno Bettelheim (1989) se traducen en lo metodológico, toda vez que en el afán del adulto (profesor) por desarrollar en el niño la capacidad de manejo de la estructura lingüística, suele ignorar justo los mecanismos implicados en ese nivel en el que su alumno de primeros años escolares, aprende y consolida las bases de desarrollos superiores cognitivos⁽¹⁾ Esas asincronías metodológicas también se reflejan en lecturas que intentan partir del

reconocimiento de frases sin sentido o sin conexión entre ellas, presuponiendo que a fuerza de repetición el niño comprenderá dónde llevan el acento algunas palabras, cómo se estructura una frase con sentido, o qué tiempos se aplican en una narración determinada.

Frente a este panorama, encontramos aseveraciones como las de Bettelheim, quien, en consecuencia, plantea partir del significado completo que guarda el texto literario de corte infantil⁽²⁾, pero resulta útil resaltar que esto ocurre sólo cuando el propio maestro comprende, en primer lugar, la naturaleza de tal texto y la relación que se establece con el estadio natural del niño; y en segundo lugar, cuando es capaz de incitar al estudiante a descubrir esos significados, con la promesa de que ello le puede llevar, antes que a adquirir una competencia mecánica para obtener información, a ingresar en un mundo que está plagado de secretos, que le puede hacer ver ese universo misterioso que para él está parcialmente vedado. Bettelheim (1989) lo entiende así al señalar que “El deseo del niño de penetrar en lo que él cree que son los secretos importantes de los adultos es lo que hace que el aprendizaje de la lectura se convierta en una aventura apasionante, una aventura tan atractiva que el pequeño ansie dedicar a su dominio la concentración y energía necesarias” (p. 59). Ahora bien, ya se ha mencionado que el niño tiene en esta misma etapa operacional una gran capacidad para manejar los símbolos. En ese sentido, como indica Colomer (2001) el aprendizaje de la lectura literaria para el niño “supone un progreso tan veloz que justamente ha sido aludido como una evidencia de la capacidad innata de simbolización de la especie humana” (p. 8). Esa capacidad para manejar símbolos resulta ser el rudimento esencial para que el niño establezca una serie de procesos graduales en los que operaciones

cada vez más complejas entran en juego, y donde, progresivamente, va ajustando y reajustando sus modos de comprensión. Ello se logra cuando existe una conciencia clara, por parte del docente, de la capacidad del niño que atraviesa la edad de seis años, al caracterizarse por la constante formulación de hipótesis en la mayoría de las actividades que realiza en su entorno inmediato y lejano.

Literatura infantil y maduración cognitiva

La situación señalada anteriormente es la razón por la que es indispensable establecer que la literatura infantil no sólo fomenta el gusto por las ideas maravillosas sino que desarrolla procesos cognitivos básicos, como la percepción, la memoria, la atención y la concentración, en la medida en que cada discente comienza a incorporar en su estructuras mentales la información suministrada por los órganos sensoriales para transformarla, de tal manera que sus etapas cognitivas sean jerarquizadas, organizadas e interconectadas externa e internamente.

Es conveniente destacar que tanto la cognición como sus respectivos procesos se configuran, según Jean Piaget y Lev Vigotsky, a través de dos fuentes principales; la primera de ellas es el sistema nervioso central; y como segunda fuente se tiene la formación brindada por la familia, la sociedad y la escuela; último aspecto que ha de fortalecerse con mayor ímpetu en los niveles iniciales de adquisición cultural a partir de espacios ricos en concepciones ideológicas abiertas y polisémicas como los que puede brindar la lectura literaria. El mejor espacio para promover estos procesos resulta ser el nivel de básica primaria (Grado 1° a 5°) específicamente en el área de

humanidades, como centro prolífico del lenguaje y la literatura. Ello en razón a que, como recuerda Bruner (1966) al enseñarles a los niños los diversos textos pertenecientes a estas construcciones estéticas literarias, se está desarrollando a gran escala la cognición y las representaciones icónicas y simbólicas, propias de la vida humana, y que, posteriormente, inciden sobre el desenvolvimiento de la memoria sensorial-operativa- a corto y a largo plazo.

Sobre esta línea de ideas, el desarrollo cognitivo se propulsa a través de la enseñanza de la literatura infantil, desde cuatro aspectos fundamentales que cabe aquí señalar:

1. Favorece no sólo el desarrollo sino el perfeccionamiento de la percepción, gracias a que los textos literarios estimulan equilibradamente los sentidos, especialmente la vista y la audición, por medio de la recreación permanente con imágenes, símbolos e iconos, logrando transformar desde las elaboraciones estéticas los elementos que rodeen al lector. De allí que también esté sustentada por la manera de recepción de los contenidos y, por ende, por las formas como son dirigidos los contenidos, los textos y los mensajes.

2. Incrementa de manera significativa el funcionamiento de la capacidad de retención o, en otras palabras, de la memoria. Debido a la correlación indisoluble de tiempos (pasado, presente, futuro) acciones, referencias (anafóricas - exofóricas) intertextualidad y figuras literarias (personificación, hipérbole, metáfora y prosopopeyas) que logran entretener a lo largo de las historias múltiples interpretaciones, añoranzas, recuerdos, sueños e ideales.

3. Estimula la concentración, por medio de la focalización que se genera en grandes y

pequeños, al escuchar aquellas historias de sapos encantados, bolas de cristal, enanos, duendes y hasta de doncellas que se enamoran de bestias. Por lo que cada entramado fantástico que se pone en actuación con la construcción arquitectónica del texto literario infantil, empieza a ensanchar el pensamiento de los pequeños, acorde a las estructuras internas de su organización mental.

4. Potencia, desde la formación escolar la atención de los infantes, mediante el encadenamiento de los constructos cognitivos, el sistema nervioso central y los estímulos recibidos por la literatura infantil, gracias a que logra adentrarse de manera especial en el universo cognoscitivo, propio de los niños, para enriquecerlo y direccionarlo hacia los procesos cognitivos superiores, tales como el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia: el texto infantil ofrece un campo de significación simbólica que favorece relaciones de analogía que potencian efectivamente la independencia referencial de la realidad, jalonando niveles de abstracción cada vez más complejos y, en esta misma medida,

fortaleciendo su capacidad deductiva y los sistemas lógicos de pensamiento.

En consecuencia, el trabajo escolar con la literatura infantil debe apoyarse en unas consideraciones que, a la luz de estos razonamientos, son importantes de enfatizar a manera de conclusión: primero que todo, la escuela debe contemplar una visión de la literatura como arte y como vehículo cognitivo; segundo, el maestro que media los procesos de enseñanza debe ser un docente intelectual, motivador, dialógico e inquieto por la evolución de sus estudiantes; que tenga claro, a su vez, que los textos literarios no sólo sirven para examinar las formas gramaticales; tercero, se deben implementar unas estrategias innovadoras, donde se considere, desde las teorías psicológicas y pedagógicas, los diversos niveles de desarrollo de los alumnos; y finalmente, que tenga siempre en cuenta el deleite y la pasión por el mundo de las letras y la imaginación. La suma de estos elementos constituye con seguridad un juego de factores que resultan clave para allanar ese camino que conduce del mundo maravilloso a la maduración cognitiva.

Referencias Bibliográficas

Bettelheim, B. (1989) *Aprender a leer*. Barcelona: Critica Grijalbo

Bruner, J. (1966). *The grow of representational processes in childhood*. Moscú: Conferencia presentada en el 18 Congreso Internacional de Psicología.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Luis Vives

Colomer, T. (2001, Marzo). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida, (1)*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación Básica Media- República de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Notas:

⁽¹⁾ Recordemos que durante los años que comprenden el rango entre los dos a siete años e están desarrollando según los estadios cognitivos planteados por Piaget: las percepciones sensoriales inmediatas; el uso del lenguaje caracterizado por la imitación, la experimentación, la repetitividad; el pensamiento simbólico conceptual, apoyado en el simbolismo verbal y no verbal; la conservación de categorías intelectuales generadas por el medio externo y por el desenvolvimiento interno de las acciones lingüísticas.

⁽²⁾ Véase que las teorías del autor sintonizan implícitamente, y en buen grado, con el método de lectura integral que se ha formulado para superar el llamado método silábico, con el aditamento que propone significados propios de la literatura maravillosa en primer grado para promover procesos de aprendizaje de lectura efectivos.

Referencia

Carlos Arturo Niño Rojas y Erika Paola Motta Totena, "Del mundo maravilloso a la maduración cognitiva: pautas reflexivas en torno a la enseñanza de la literatura infantil", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 42-47

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 13-09-2011

Seres
&
Saberes

7. Érase una vez la Educación Física

Jhon Henry Ávila Vanegas¹⁰

Resumen. Una de las áreas fundamentales en el currículo educativo es la Educación Física, recreación y deportes. Su importancia ha sido ampliamente demostrada por psicólogos, médicos y pedagogos en sendas investigaciones teóricas y prácticas; sin embargo, es preocupante ver cómo, día a día, esta área ha sido menoscabada, restándole su función pedagógica y condensándola única y exclusivamente como tiempo de ocio.

Palabras clave. Pedagogía, educación física, juego, currículo.

Abstract. One of the fundamental areas in the curriculum is physical education, recreation and sports. Its importance has been amply demonstrated by psychologists, doctors and teachers in separate theoretical and practical, but it is worrying to see how day by day, this area has been relegated to a course of filling, minus its pedagogical function and having it solely as a leisure time.

Key words. Pedagogy, physical education, play, curriculum.

Introducción

La Educación Física fue durante muchos siglos pilar de la pedagogía. En la antigua Grecia se preparaba en primera instancia el cuerpo y luego la mente de los jóvenes; en el Imperio Romano el culto al físico era primordial; no en vano se originaron algunos de los principales fundamentos socio-culturales en los cuales la cultura física era primordial. Al surgir la educación como punto esencial para la transformación y desarrollo de los estados, la cultura física era una asignatura preponderante, tanto así que grandes pedagogos concebían la estructura educativa a partir de la educación física. En la actualidad, la educación física es considerada como una necesidad para todos los seres humanos, de todas las edades, y se reconocen sus beneficios como factor de salud, condición física, base del deporte y forma de vida activa para el bienestar del hombre. Lamentablemente, al mismo tiempo que en algunos países industrializados se tiende a la educación física escolar como actividad pedagógica fundamental, en algunos países en vías de desarrollo, y de manera preocupante, se tiende a contraer el número de horas en la escuela, disminuyéndola de dos o tres horas por semana, a una, o eliminándola totalmente.

¹⁰Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente Institución Educativa Luis Flórez, Libano, Tolima. Colombia. jhonhavila@hotmail.com

Érase una vez la educación física

En realidad, es muy triste ver cómo la educación, contrariamente a ir mejorando y avanzando, está siendo atropellada y menoscabada, al punto de que hasta las ya mencionadas asignaturas fundamentales están siendo relegadas a un oscuro rincón del PEI (Proyecto Educativo Institucional) el cual se ha ido convirtiendo en un baúl colmado de mentiras. Basta observar las innumerables las normativas pedagógicas que se incumplen, en su fundamentación e implementación, convirtiendo a una buena cantidad de proyectos allí inscritos en solo un acápite de presentación institucional.

Son muchas las teorías, dictámenes, leyes y normas que realzan la importancia y necesidad de la Educación Física como elemento pedagógico y formativo, pero contrariamente a lo preceptuado, cada día se observa el recorte del tiempo que se deben dedicar a la Educación Física, la recreación y el deporte, recortando, por ende, la educación de calidad para los estudiantes. La UNICEF (2009) en la Convención sobre los Derechos del Niño, reconoce que los deportes y los juegos físicos escolares representan un papel importante en la vida del niño. En su aspecto más fundamental, el deporte y los juegos son derechos del menor, tal y como se detalla en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño: Los Estados "reconocerán el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes". Además, nadie pone en duda que la actividad física habitual es esencial para el desarrollo físico, mental, psicológico y social de los niños, las niñas y los adolescentes.

La UNICEF (2009) cree que el deporte en general puede actuar como una efectiva herramienta programática que ayude a lograr objetivos en educación, en igualdad de género y en protección y desarrollo del menor. Ése es el concepto del deporte para el desarrollo, que no es simplemente un fin en sí mismo sino un instrumento eficaz para mejorar las vidas de los niños y las niñas, sus familias y sus comunidades. De acuerdo con lo anterior, se podría considerar que si una organización como las Naciones Unidas certifica la utilidad de una asignatura como la educación Física y le otorgan tal jerarquía, por qué en el pensum de algunas instituciones educativas no se concuerda con ella y, por lo tanto, no se aplica en forma adecuada para el beneficio de los estudiantes.

Los numerosos beneficios del deporte

El deporte, la diversión y los juegos constituyen una forma amena de aprender valores y lecciones que duran toda la vida. Promueven la amistad y el juego limpio, enseñan a trabajar en equipo y aportan disciplina, el respeto y las habilidades necesarias que harán de los niños y niñas unos adultos comprometidos. Además, contribuyen a preparar a los jóvenes para hacer frente a los retos futuros y a adoptar posiciones de liderazgo en el seno de sus comunidades. La práctica regular de deportes y juegos desde la primera infancia y durante la adolescencia, es esencial para el desarrollo físico, mental, psicológico y social. La participación en actividades deportivas puede fortalecer el crecimiento en la infancia, mejorar el rendimiento escolar y contribuir a reducir en los adolescentes el nivel de delincuencia. Los deportes son especialmente beneficiosos para las niñas, pues contribuyen a redefinir

los estereotipos de género, al desligar del juego los conceptos de masculino y femenino, reafirmando el de ser humano.

De igual manera, las celebraciones deportivas y los juegos se emplean para educar a las familias sobre cuestiones sanitarias como la importancia de la vacunación y la prevención de enfermedades.

Otra característica del deporte funge en su constitución como un medio eficaz para llegar a aquellos niños, niñas y adolescentes que a menudo padecen discriminación o exclusión, como los huérfanos, los discapacitados, los que han sido niños soldados, los niños y niñas refugiados y desplazados, los que han sido víctimas de la explotación sexual, y los niños y niñas de comunidades indígenas. Es así que, en colaboración con sus aliados, el UNICEF está incorporando actividades deportivas, de ocio y juegos, a sus programas nacionales, con el propósito de llegar a los niños y las niñas, las familias y las comunidades de todo el mundo; estas actividades son empleadas para promover la salud y la educación, crear espacios infantiles y advertir de los efectos perniciosos del tabaco, el alcohol y las drogas.

La Educación Física es un eficaz instrumento de la pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social. Contribuye al accionar educativo con sus fundamentos científicos y sus vínculos interdisciplinarios, apoyándose entonces en la filosofía, la psicología y la biología, entre otras ciencias. Tiene una acción determinante en la conservación y desarrollo de la salud, en cuanto ayuda al ser humano a ajustar de manera pertinente las reacciones y los comportamientos a las condiciones del mundo exterior.

Específicamente, en el adolescente, ayuda a sobrellevar las agresiones propias de la vida cotidiana y del medio y a afrontar el presente y el futuro con una actitud positiva. Promueve y facilita a los individuos el comprender su propio cuerpo y sus posibilidades, y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas, de modo que en el futuro pueda escoger las más convenientes para su desarrollo y recreación personal, mejorando a su vez su calidad de vida, por medio del enriquecimiento y disfrute personal y la relación a los demás.

Siguiendo al gran investigador del deporte, José M.^aCagigal (1989) y en concordancia con lo anteriormente establecido, se debe decir que el deporte, para serlo, precisa de tres elementos constitutivos fundamentales: el juego, el ejercicio físico y la competición; si bien para que exista deporte tienen que reunirse todos, cada uno de ellos forma en sí mismo un modo de entender y de vivir la actividad deportiva. En ese sentido, los beneficios psicológicos que el deporte ocasiona pueden ser: empleo de ocio, canalización de la agresividad, mejora del desarrollo psicomotor y aumento de las relaciones sociales, entre otros. Asimismo, y en el análisis desde una perspectiva psicológica de los tres elementos constitutivos del deporte, se puede inferir que el juego es una pieza fundamental en el desarrollo humano, como mecanismo por el cual el niño realiza sus aprendizajes; a su vez, es la forma por la que el niño estructura su tiempo y espacio; en definitiva, el juego hace que el niño armonice su yo e inicie sus primeras relaciones sociales.

Las corrientes psicopedagógicas contemporáneas recomiendan que, en las primeras etapas educativas del niño, sean fundamental y hasta exclusivamente, de

carácter lúdico, como una forma más amable y asequible de introducir en el niño sus primeros aprendizajes. Mucho se ha discutido y hablado de los beneficios que ocasiona la realización de ejercicios físicos; en las primeras etapas de la vida son importantes, a fin de iniciar la actividad física, y como vehículo para favorecer un mejor desarrollo psicomotor e imprescindible para acceder a otros aprendizajes posteriores. El ejercicio físico no sólo aporta ventajas al cuerpo, también las aporta a la psiquis; está comprobado científicamente cómo a través del ejercicio se mejoraba el desarrollo psicomotor de bebés abandonados, se facilitaba una mejor integración de adolescentes esquizofrénicos y se mejoraban los niveles de salud psicosomática de los ancianos. Se encuentran diferentes estudios ((Fentem, Basse y Turnbull, 1998; Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton y McPherson, 1990)) a nivel internacional donde se evidencia cómo, a través del ejercicio, se logran beneficios a nivel psicológico, hasta el punto de considerar la propia inactividad como un factor de riesgo para las enfermedades modernas (Powell, Thompson, Caspersen y Kendrick, 1987; Tittel e Israel, 1991).

El currículo y la educación física

La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los jóvenes y los adolescentes al impactar en su corporeidad, entendida como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales. Así mismo, el cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana, ya que no hay vida posible si no es a través del

cuerpo, y que se va construyendo a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, y se produce en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante, lo que constituye la corporeidad de cada sujeto. Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo, a través de su motricidad y su corporeidad. La motricidad, como manifestación de la corporeidad, permite abrirse a los otros para insertarse en el plano de la convivencia. Traduce la apropiación de la cultura y la experiencia humana y, como intencionalidad en acción, permite a los alumnos concretar proyectos y desarrollar su capacidad de creación y transformación para socializarse. La corporeidad en la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz. La corporeidad de los adolescentes en la escuela se hace visible, concreta y efectivamente en la clase, mediante sus reclamos de atención y respeto por su proceso de constitución, sus necesidades de actividades motrices y la demanda de espacios y tiempos necesarios para reconocerse y recorrer su camino a la autonomía. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y en el Marco General de Educación Física (1991) entre los objetivos de la educación física se encuentran:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de la relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

3. Regular y dosificar su esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

5. Utilizar sus capacidades físicas básicas, destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas así como los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de ese modo.

Las anteriores apreciaciones justifican, de manera concluyente, la necesidad expresa de integrar de modo real al currículo la educación física en su verdadera dimensión; es decir, como una asignatura fundamental, y no coadyuvar al daño irreparable causado a

la juventud colombiana, cuando se concibe esta asignatura como simple complemento en el horario académico, sin brindarle la intensidad horaria necesaria, o peor aún, desarrollando el poco tiempo disponible para ella con orientaciones sin sentido, sin fundamentos o simplemente sin responsabilidad formativa y pedagógica, demostrada en actividades en las cuales los niños, las niñas y los jóvenes pierden un valioso tiempo de su vida educativa en acciones superfluas que no los beneficia adecuadamente.

La educación física, la recreación y el deporte, se han ido convirtiendo poco a poco en un apéndice del currículo; no obstante, las instituciones en su PEI deben tener inscrita la planeación de la asignatura; es así que, a pesar de conocer su carácter fundamental como elemento integrador en la pedagogía, no cuenta con el espacio, la intensidad y la responsabilidad que científicamente merece esta asignatura, concediéndole el triste estatus de complemento laboral en la intensidad horaria a cumplir para las instituciones. Se observa a diario cómo una gran cantidad de docentes se queja de las condiciones en las que se encuentra la educación en Colombia, pero son ellos los principales actores en esta problemática y quienes deben enarbolar la bandera del cambio, mediante acciones de responsabilidad y cumplimiento, para el beneficio no sólo del estudiante sino de la sociedad en general. Es pues la hora de un cambio de actitud y amor por la profesión. En este sentido, se finaliza con una idea que trasciende a la propia institución: “la superioridad indiscutible de unos pueblos sobre otros no reside en la diferencia de razas, sino se debe a la divergencia de la educación de la juventud” (Barrow, 1998).

Referencias Bibliográficas

Barrow, H. M. & Brown, J. P. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education* (4ta. ed., pp. 63-93). Philadelphia: Lea & Febiger.

Cagigal, J. M. (1989). *Introduction to Physical Education* (9na. ed., pp. 77-93). Philadelphia: Saunders College Publishing.

Ministerio de Educación Nacional, (1991). *Serie lineamientos curriculares. Educación Física, Recreación y Deporte. Entidades y Personas Participantes*. República de Colombia, Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf

UNICEF, Organización Mundial de la Salud. (2009). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.

Referencia

Jhon Henry Ávila Vanegas, "Érase una vez la educación física", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 2011, pp. 48-53

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 19-09-2011



8. Características de la comprensión de los estudiantes de grado séptimo de la ciudad de Ibagué en situaciones que involucran análisis exploratorio de datos

Dicleny Castro Carvajal¹¹

Resumen. Este artículo muestra los resultados de la investigación sobre las características de la comprensión de los estudiantes de grado séptimo de los colegios oficiales de la ciudad de Ibagué, en situaciones que involucran análisis exploratorio de datos. Se fundamenta en conceptos básicos de la estadística descriptiva (interpretación de gráficos, media, mediana, moda). Partiendo de las investigaciones previas en educación estadística, se encuentran todavía resultados no muy alentadores en lo que se refiere a la cultura estadística. Particularmente, este estudio se ha concentrado en hacer una descripción (y exploración) del conocimiento o desconocimiento que tienen los estudiantes acerca de las características del análisis de datos y, paralelamente, ir detectando la importancia que la estadística tiene en el currículo de secundaria a partir del espacio que éste le da. En las conclusiones se realiza la evaluación del instrumento y se evalúa el presupuesto conceptual; es decir, las concepciones (creencias) que tienen los estudiantes acerca de ideas de la estadística y se compara con lo que está establecido en los Estándares

Básicos de Competencias, respecto al pensamiento aleatorio.

Palabras clave. concepción, educación, estadística, enseñanza, aprendizaje, Aleatorio, estándar, dificultades y datos.

Abstract. This article presents the results of research on the characteristics of the understanding of seventh grade students from schools in the city of Ibagué, in situations involving data analysis. It is based mainly on basic concepts of descriptive statistics (interpreting graphs, mean, median, mode). Based on previous research in statistical education, are still not very encouraging results in regard to statistical literacy. In particular, this study has focused on a description (and exploration) of knowledge or ignorance that students have the characteristics of parallel data analysis and go detecting the statistical significance is in secondary curriculum from space in it is given.

Key words. Design, education, statistics, teaching, learning, shuffle, standard, and data difficulties.

¹¹Licenciada en Matemáticas, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Tutora Pedagógica, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima. Profesora Catedrática, Facultad de Agronomía, Universidad del Tolima, Colombia. diclenyc@gmail.com

Justificación

Para el futuro, y desde ahora, el uso de la estadística es cada vez mayor y más reconocido interdisciplinariamente, tanto que incide en la cultura de la formación del futuro ciudadano y así lo afirman los estándares, cuyos objetivos se centran en preparar adecuadamente a los estudiantes para vivir en el siglo XXI. Y si el pensamiento aleatorio y los sistemas de datos son bien considerados dentro del currículo y en la sociedad colombiana, deberá ser consecuente con lo enseñado y lo aprendido en las instituciones educativas. La sociedad actual se dinamiza a través de la información y es bien sabido que desde la lectura de la prensa, que exige interpretación rápida y acertada de tablas y gráficas, se necesita del uso de la estadística. Pero en concreto, ¿cuál es el interés de la enseñanza de la estadística?, podría preguntarse una persona del común; y además, a juzgar por los textos y el currículo que se practican en las instituciones, muestran una ausencia en los temas de Estadística y, por ende, el profesor de matemáticas aún no la reconoce como asignatura. Éstas son algunas situaciones que nos han llevado a reflexionar a lo largo de este artículo. Y aunque la respuesta a la pregunta anterior es muy bien sustentada por los Estándares Básicos de Competencias para la educación en Colombia, trataremos de esclarecer algunas ideas o razones específicas.

El reconocimiento de la enseñanza de la estadística se debe a que nuestra sociedad contemporánea hace constante uso de la información, pero ésta es proveniente de los datos que han sido recopilados y organizados, siendo una importante razón que sugiere entonces el conocimiento de la estadística. El uso de la Estadística está inmerso en la vida cotidiana, en la medida en

que se trabaja con datos; la usa la mayoría de ciudadanos en sus trabajos para tratar con más detalle los datos. Éstos proceden según el campo donde se desempeñe dicho ciudadano, porque los datos no son simples números, son números con un contexto. De esta manera, Steen (1998) considera que los datos participan a nuestros conocimientos de su contexto, para que podamos ejercer la comprensión y la interpretación, en vez de limitarnos a efectuar operaciones aritméticas.

Metodología

La población objeto de estudio son los estudiantes de grado séptimo de las Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Ibagué, y en lo que se refiere a las Instituciones de carácter privado, no se tuvieron en cuenta porque tan sólo tienen una consolidación; es decir, el número total de estudiantes por institución es información imprecisa para determinar una muestra adecuada.

Inicialmente, se hizo un diseño y pilotaje de las preguntas, para describir los errores y las dificultades que presentan los estudiantes de grado séptimo de los colegios oficiales de la ciudad de Ibagué, cuando se enfrentan a situaciones que involucran Análisis de Datos, se elaboró un instrumento que permitiera observar estos comportamientos. Específicamente, el cuestionario se aplicó en dos fases: en la primera, se llamó fase diagnóstica y se realizó en tres cursos del grado séptimo de un colegio en particular, considerando que estos estudiantes han tenido una instrucción inicial, referida al análisis de datos, en concordancia con los estándares referidos por el MEN. En esta fase se redactó una pregunta por cada estándar, de tal manera que el cuestionario presentó ocho preguntas, para que los

estudiantes lo respondieran en una hora (60 minutos).

El tiempo promedio de diligenciamiento del cuestionario por parte de los estudiantes en el desarrollo de este estudio, fue de 45 minutos. La aplicación del cuestionario estuvo a cargo de la autora, durante un mes, en las visitas a todas las Instituciones Educativas muestreadas. Se destaca el gran apoyo de los Coordinadores y docentes del área de matemáticas. El muestreo utilizado para la aplicación de la prueba es Bietápico y estratificado con afijación proporcional directa, el cual asume a los Núcleos Educativos como estratos, es decir, seis (6) estratos. Las dos etapas aplicadas a cada estrato son:

Etapas I. Muestreo de Instituciones Educativas con probabilidad proporcional al tamaño del Núcleo.

Etapas II. Muestreo aleatorio simple de estudiantes dentro de cada institución seleccionada.

Los estándares básicos de competencias en matemáticas, emitidos en el año 2006 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) al finalizar el grado séptimo, fueron el punto de partida para la construcción del instrumento (test) el cual está compuesto por preguntas que, en diferentes contextos, encierran el análisis exploratorio de datos.

Resultados

Las siguientes categorías corresponden a los errores y dificultades más frecuentes en estadística básica: Respecto a la solución y formulación de problemas a partir de un

conjunto de datos presentados en tablas, diagramas de barras y diagramas circulares. Hubo una fortaleza intuitiva que favoreció la escogencia de la respuesta correcta; sin embargo, ninguno supo justificarla con el argumento aritmético que correspondía.

1. Hacen una comprensión inapropiada y persistente acerca del enunciado de la pregunta.

2. El 52,10% de los estudiantes señalaron la respuesta correcta, significando que aún hay deficiencia en el reconocimiento entre los datos y su representación.

3. El 69.9% tiene confusión respecto a la interpretación del porcentaje y el conteo de los elementos observables. El 50% presenta confusión cuando se trata de establecer el orden y la representación de un conjunto de datos. Los estudiantes se encuentran en un nivel básico de comprensión, pues solamente el 6,1% acertaron. Lo que finalmente indica que los estudiantes no cumplieron con el estándar, "Justifico razonamientos y conclusiones usando información estadística".

4. Un 66,7% de los estudiantes acertaron en la respuesta. Esto nos permite concluir que los estudiantes asocian la idea de reparto equitativo de manera inmediata con el concepto de media aritmética, realizando directamente este algoritmo. Se encontró dificultad para entender qué es una fila de números; confunden el porcentaje con frecuencia y la mediana con la media aritmética.

Respecto a las características de la moda, la mediana y la media

La media: aunque posiblemente no hayan tenido un nivel conceptual, sí conocían el nivel procedimental, y ello es por su

aplicación en cuestiones prácticas de la vida diaria, puesto que el sentido común prevalece sobre la definición del concepto. De ahí la necesidad de usar diferentes contextos y representaciones para la enseñanza de un concepto. Aunque la respuesta a esta pregunta fue muy acertada, respecto al conocimiento de las reglas de cálculo por parte de los estudiantes, no implica necesariamente una comprensión real de los conceptos subyacentes

La mediana: se presentaron dificultades, tanto a nivel procedimental como a nivel conceptual. En primer lugar, no conocen el método que se emplea para calcular su valor. Otros estudiantes tienen la idea de mediana como valor central, pero no tienen claro a qué secuencia numérica se refiere ese valor central. Los estudiantes pueden interpretar la mediana como el valor central de los valores de la serie de datos sin antes ser ordenada.

La moda: más que errores en las respuestas, se observó un importante desconocimiento del concepto; sin embargo, pocos acertaron afirmando que es el valor que más se repite.

En relación con el presupuesto conceptual, es decir, las concepciones que tienen los estudiantes acerca de ideas de la estadística, se pudo concluir lo siguiente:

1. Luego de observar el diagrama de barras, los estudiantes lo asociaron con el concepto de estadística y por eso, al momento de elegir, no dudaron en preferir el diagrama de barras como la mejor forma de representar la información. Leen el gráfico de barras desde el punto de vista más concreto, sin hacer una interpretación más profunda de los datos.

2. Según lo que describen en sus respuestas, se puede inferir que la comprensión de los estudiantes tiende a ser

superficial y general, evitando el uso de conceptos matemáticos. Ellos creen que para dar solución a un problema donde aparecen números, lo ideal es buscar el algoritmo de la suma aún sin interpretar el resultado. En ningún momento hubo una acertada interpretación del porcentaje.

3. Respecto a la forma de repartir objetos tienen muy clara la idea de “equitativo”, lo que los aproximó de manera acertada al concepto de media; hubo bastante desconocimiento del concepto de mediana, y los que se atrevían a dar razón creían que era el número de la mitad, pero no los ordenaban antes, y otros se confundieron haciendo la media aritmética de los datos.

4. En lo que se refiere al concepto de moda, la mayoría sabe que es el dato que más se repite; sin embargo, todavía hay muchos estudiantes que desconocen este término y que en la justificación escribían “ni idea”, “no me acuerdo”, “no me lo han enseñado”.

Por todo lo anterior, se aprecia que el razonamiento proporcional sigue siendo un tópico difícil y lo afirmamos por la relación que éste tiene con algunos conceptos estadísticos; además, existen falsas concepciones (intuiciones) que los estudiantes llevan consigo al empezar la enseñanza, lo que pueden ser obstáculos epistemológicos en la incorporación de nuevos conceptos.

Conclusiones generales

Este trabajo, de tipo descriptivo, se ocupó de indagar sobre las características de la comprensión conceptual de los estudiantes de grado séptimo de los colegios oficiales de la ciudad de Ibagué, en situaciones que involucran nociones básicas de Estadística descriptiva. Para tal estudio, los estándares de matemáticas, propuestos por el MEN

(2006) en el pensamiento aleatorio y sistema de datos, han permitido concretar los conocimientos estadísticos que deben tener los estudiantes de grado séptimo. En lo que se refiere al cuestionario, se reveló como un buen instrumento de evaluación para averiguar las características de la comprensión conceptual de los estudiantes, a partir del análisis cualitativo y cuantitativo de las dificultades, errores y aciertos que se manifestaron en cada una de las respuestas.

Muchas de las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de los conceptos básicos de la estadística, podrían estar relacionadas con la capacidad para justificar el porqué de un procedimiento o una estrategia de solución de un problema. Se adiciona la poca atención que los educadores han prestado a las supuestas “naciones simples” de la estadística, como la elaboración e interpretación de gráficos y tablas; y medidas de tendencia central, como media, mediana y moda.

Aunque en los últimos años se ha venido reconociendo la importancia del conocimiento estadístico, en la formación elemental no ha sido suficiente; pese a que no se trata de convertir a los futuros ciudadanos en “estadísticos aficionados”, ni tampoco capacitarlos solamente en el cálculo y la representación gráfica, lo que se pretende es proporcionar una cultura estadística; al respecto, señala Gal, citado por Batanero, (2001) que se trata de dos componentes interrelacionados:

a. Capacidad para interpretar y evaluar críticamente la información estadística, los argumentos apoyados en datos o los fenómenos estocásticos que las personas pueden encontrar en diversos contextos, incluyendo los medios de comunicación, pero no limitándose a ellos, y

b. Capacidad para discutir o comunicar sus opiniones, respecto a tales informaciones estadísticas cuando sea relevante.

Referencias Bibliográficas

Batanero, C. (2001). *Didáctica de la estadística*. España: Universidad de Granada.p.80

Batanero, C. (2001). *Presente y futuro de la Educación Estadística*. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/batanero/.p.4>

Batanero, C. & Godino J. (2001). *Análisis de datos y su didáctica*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~batanero/>

Begg, A. (1997). *Some emerging influences underpinning assessment in statistics*. En: Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. España: Universidad de Granada.

Garfield, Joan & Ahlgren, A. *Dificultades en el aprendizaje de conceptos básicos de probabilidad y estadística, Implicaciones para la investigación*. USA: Universidad de Minnesota. Recuperado de: <http://ued.uniandes.edu.co/servidor/em/recinf/traduccion/Garfield/garfield.html>.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Matemáticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Steen, L. (1998). *La enseñanza agradable de las matemáticas*. México D.F.: Limusa. p.112.

Referencia

Dicleny Castro Carvajal, "Características de la comprensión de los estudiantes de grado séptimo de la ciudad de Ibagué en situaciones que involucran análisis exploratorio de datos", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 54-59

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 08-09-2011



9. Del concepto clásico de política, a las políticas públicas educativas, al debate intelectual actual de la pertinencia de la ciencia política

Diego Fernando Machado Vega¹²

Resumen. En el presente texto se expone, en primer lugar, sobre el concepto de política, las tres distinciones de sentido que se manifiestan en el mundo anglosajón, y, luego, las dos definiciones clásicas de la política y de lo político. En segundo lugar, se define y se expresan las políticas públicas educativas que se resaltan en la actualidad. Y, en tercer lugar, en relación con el debate intelectual actual de la pertinencia de la ciencia política, se muestra un escenario contradictorio entre las tendencias tradicionales, y entre las tendencias renovadas de la ciencia política como disciplina académica y laboral.

Palabras clave. Concepto de política. Políticas públicas educativas. Debate intelectual. Campo disciplinar.

Abstract. In this text, is exposed, firstly, on the concept of policy, the three distinctions of sense that manifested in the English-speaking world, and later, the two classical definitions of policy and political. Secondly, defined and expressed educational policies which highlight today. And, thirdly, in relation to the current intellectual debate on the relevance of political science, shows a contradictory scene between traditional trends, and renewed political science as a discipline, academic and labor trends.

Key words. Concept of politics. Educational policies. Intellectual debate. Camp discipline.

Introducción

El presente texto en realidad se compone de tres partes diferenciadas. En la primera parte, denominada el concepto de política, se exponen las tres distinciones de los sentidos de la política que se manifiestan en el mundo anglosajón: “[polity], [politics] y [policy]”; para luego presentar la concepción clásica del concepto de política, que se desdobra en dos definiciones diferentes; en la política, como políticas públicas, como ciencia del Estado en acción, y lo político, que se corresponde con la acción política por motivos pasionales, como intensidad de vida, de voluntad y de acción. A su vez, en la segunda parte, referenciada políticas públicas y políticas públicas educativas, se presenta una definición de la política públicas y de las políticas públicas educativas, en relación con las que se manifiestan con mayor preponderancia en la actualidad en los sistemas de educación superior latinoamericanos. En la tercera parte, nombrada debate intelectual actual de la pertinencia de la ciencia política, se expone un escenario académico del que se resaltan

¹²Politólogo, Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Asistente de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Colombia. dfmachadov@gmail.com

dos posiciones sobre el estado actual de la ciencia política, que se pueden identificar como posiciones contradictorias y extremas; pues, mientras desde el ámbito tradicional de los autores, que durante los últimos cincuenta años han sido la vanguardia de la disciplina, se observa un desprecio y una reflexión profundamente crítica sobre el devenir de la ciencia política; desde el ámbito de los jóvenes profesionales en la disciplina, se aprecia, aún, la confianza en su desarrollo disciplinar como laboral. Finalmente, como conclusión, se esbozan algunos elementos del estado actual de la ciencia política, y de algunas implicaciones que conllevan para sus nuevos profesionales en el ámbito colombiano.

Concepto de política

El concepto de política exige una aclaración conceptual sobre su uso en el mundo hispano, en donde no existen diferencias precisas para distinguir sus sentidos concretos. Mientras tanto, en el mundo anglosajón se pueden diferenciar, según Roth (2002, p. 12) entre; “[Polity]: la política concebida como el ámbito de gobierno de los colectivos humanos; [politics]: la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder; y [policy]: la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas”. Estas diferencias permiten a precisar los ámbitos de acción y los sentidos de definición de la política, a partir de especificar los conceptos y el campo de acción que se corresponden con el ámbito del gobierno colectivo, con el ámbito del ejercicio del poder y el con el ámbito de la construcción de los programas públicos.

A esta especificación de ámbitos de intervención conceptual y material de la política, es necesario acoplar e integrar de

manera permanente y total, la distinción básica de la acción política, lo que corresponde a la política y lo que corresponde a lo político. Así, la política se corresponde con el análisis de las políticas públicas, como la ciencia del Estado en acción, y lo político se corresponde con la acción política por motivos pasionales, como intensidad de vida, de voluntad y de acción. Sin embargo, es necesario tener siempre en cuenta que aunque se presenten distinciones claras, tanto en su campo de análisis como en el campo de acción, el concepto de política siempre conjuga de manera inseparable la política y lo político, como hechos de materialización complementaria, pues las orientaciones en la formulación e implementación de las políticas, depende del estado coyuntural y colectivo de lo político en la sociedad.

Políticas públicas y políticas públicas educativas

Las políticas públicas, según Espinosa (2009, p. 3) quien cita diversos autores (Dunn, 1994; Fischer, Miller, Sydney, 2007; Jenkins, 1978; Parsons, 1995) se relacionan con un conjunto de decisiones interrelacionadas, que son adoptadas por un actor o grupo de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro, en el marco de una situación particular; igualmente, según Dunn (1994, p. 70; Citado por Espinosa, 2009, p. 3) las políticas públicas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes, que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes. A su vez, las políticas públicas, para que sean educativas, según el mismo Espinosa (2009, p. 4) deben comportar al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema (educativo) a ser abordado; un propósito para ser logrado por el sistema educativo, y

una teoría de la educación o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. De hecho, los componentes importantes de las políticas públicas educativas, en este caso, son los referidos al “conjunto de decisiones interrelacionadas” y “al conjunto de opciones colectivas”, que son, precisamente, los elementos claves sobre los que se ponen en juego los intereses de los sistemas educativos nacionales en el escenario de la internacionalización del mercado educativo, que, como ejes del sistema, son a los que apuntan los organismos internacionales como el Banco Mundial, cuando proponen recomendaciones como la integración eficiente de los sistemas educativos a nivel global, a través de la introducción y el uso público y cotidiano de un lenguaje economicista en el sector, en el sentido de conceptos tales como capitalismo académico, universidad emprendedora, base de financiamiento discrecional, entre otros (Villanueva, 2010, p. 97).

Así, la característica predominante que adquieren los sistemas de educación superior, a través de las políticas públicas educativas sobresalientes en la actualidad, es, según Fernández (2009, p. 5) el proceso de descapitalización de la universidad pública, que conduce a dos condiciones; el de un modelo de gobierno y de gestión, orientados hacia la coordinación de los sistemas nacionales vía mercado; y el del desarrollo de políticas de financiamiento, orientadas hacia la administración descentralizada (financiamiento de los clientes) y a los resultados de desempeño. Tal escenario, teniendo en cuenta lo central del asunto, es el que se enmarca en el de las políticas públicas de mercado para la educación superior, las cuales, según Fernández (2009, p. 13) suponen;

“una nueva forma de funcionamiento (del sistema de educación superior) donde será la competencia entre instituciones la que se haga cargo de la coordinación de los sistemas, a través de una creciente dinámica de autorregulación. El vínculo entre el Estado y los sistemas de educación superior cambia a través de lo que se ha denominado incorporación de políticas de cuasi-mercado”.

De este modo, el capitalismo académico puede entenderse como la explotación intensiva del capital humano, formado por académicos vinculados a las universidades, con potencial de fomentar conocimiento, capaz de atraer los intereses de representantes del sector productivo (Correia, 2010, p. 170); el cual, a su vez, a través de los distintos mecanismos por los que se puede acumular capital humano (educación formal, formación continua, formación ocupacional) entra a jugar un papel decisivo en la estrategia de fomento de la competitividad, tanto en el ámbito macroeconómico de los países, como en el ámbito microeconómico de las empresas (Arnaiz, 2007; Citado por: Espinosa, 2009, p. 82).

De ahí que, de las políticas públicas educativas que se articulan al escenario del capitalismo académico, se resalte la consolidación general en los países latinoamericanos, de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, y, dentro de éstas, de manera particular, de las políticas de acreditación de la educación superior. Las políticas de aseguramiento de la calidad son el conjunto de procedimientos, normas y prácticas, internas y externas a las instituciones, destinadas a la mantención y promoción de estándares de calidad; y la acreditación es

una forma particular de política de aseguramiento de la calidad, que privilegia procedimientos de evaluación permanente, asociados a la verificación y certificación pública de criterios de calidad (Zapata, Tejada, 2009, p. 193). A su vez, como política complementaria en el entorno del capitalismo académico a las de aseguramiento de la calidad, se encuentran las políticas de análisis institucional, que consolidan su función a través del trabajo continuo de gerencia y sistematización de la información pertinente para los sistemas de educación superior, las cuales se concretan como organismos de apoyo, sustento y orientación, para los sistemas universitarios nacionales, como es el caso del LAISUM mexicano, o como las distintas Oficinas de Análisis Institucional de las universidades del sistema de educación superior de Chile.

Debate intelectual actual de la pertinencia de la ciencia política

La ciencia política como disciplina académica se enmarca en un escenario de debates conceptuales e institucionales recurrentes. Sin embargo, hoy, desde su consolidación como campo intelectual y laboral específico, en relación con el contexto de redemocratización en Europa, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, en el cual, “la ciencia política retoma su evolución anterior a la guerra y recibe fuertes impulsos y orientaciones por parte de la ciencia política estadounidense” (Nohlen, 2002, pp. 167-168), se aprecian voces de importante influencia en el campo intelectual internacional, que manifiestan una pérdida de horizontes objetivos que se correspondan o se viabilicen en beneficio de su pertinencia con la sociedad en general.

Como en el caso de Giovanni Sartori, quien, auto-nombrado fundador de la ciencia política a mediados del siglo XX, ahora, a comienzos del XXI, se despacha en una desilusión profesional e intelectual del siguiente talante: “la ciencia política estadounidense no va a ningún lado. Es un gigante que sigue creciendo y tiene los pies de barro. Acudir, para creer, a las reuniones anuales de la Asociación Estadounidense de Ciencia Política (APSA) es una experiencia de aburrimiento sin paliativos” (Sartori, 2004, p. 354). De hecho, este escenario de contrariedad y debate académico, que es ostensible en la estrechez del campo intelectual de la ciencia política en general, se caracteriza por la ausencia de diversidad en los enfoques teóricos utilizados por las comunidades científicas, y por ende, por la configuración de rasgos excluyentes para su desarrollo científico y conceptual.

Sobre este escenario, Covarrubias (2007, p. 106) declara: “es palpable que aquellos que intentan escapar de las usanzas más recurrentes para abordar el estudio de los fenómenos políticos, inclusive en el abordaje empírico de estos últimos, están fuera por “default” de dichas comunidades académicas al olvidarse conscientemente de no comulgar con la mayoría artificial o real que sedimenta una forma de trabajo que alguien ha pensado como la mejor”. Así, respecto a este contexto intelectual es importante señalar, que, a diferencia de la sociología o de las ciencias humanas en general, que se cultivan como disciplinas críticas de la realidad; como los de la llamada Escuela de Fráncfort; el desarrollo de la ciencia política como disciplina científica en particular, genera su desarrollo a partir de la realidad misma, y de los factores que permiten la acción política en la sociedad, aún, estando determinada por las características propias e influencias propias

del desarrollo político de cada país (Nohlen, 2002, p. 168), es decir, que se ha desarrollado en relación a la realidad concreta de su contexto social, no obstante, en la actualidad, cada vez es más visible, el aumento de la preponderancia de la dimensión teórica de la política, básicamente en el ámbito académico, en detrimento de la dimensión empírica y práctica de la disciplina, que en palabras de Sartori (2004, p. 352) conduce; “a que la ciencia política es una teoría sin práctica, un conocimiento tullido por una falta de saber cómo hacerlo”.

Ahora bien, ante la perspectiva de esta mirada pesimista de la ciencia política, originada a partir de la comunidad de influencia académica tradicional de la disciplina, se aprecia, como respuesta directa a la crítica de Sartori, un campo intelectual renovado y emergente de la ciencia política, muchas veces centrado en el entendimiento de los intelectuales y pensadores ajenos o discordantes a las comunidades académicas establecidas e institucionalizadas. Este hecho de pertinencia es observable en dos ámbitos sociales de gran relevancia: en la investigación científica y, en el proceso lento, pero continuo, de robustez disciplinaria de la enseñanza de la ciencia política. Así, se aprecia, en cuanto a la investigación científica, que cada vez son más creativos y útiles los campos académicos y laborales en los cuales la ciencia política interviene y apoya a los sectores públicos y privados; en este caso, se resaltan tres grandes conjuntos de programas de investigación, que según Laitin, constatan la vitalidad intelectual de la disciplina:

“Primero, en teoría normativa, el desarrollo de las implicaciones de la

teoría de la justicia de John Rawls (1971) en un programa que ha revitalizado el liberalismo para que tenga en cuenta temas políticos importantes de nuestro tiempo. Segundo, en un programa que alguna vez estuvo insertado de manera burocrática en la Política Estadounidense, los científicos políticos están dilucidando las implicaciones del teorema del votante mediano de Duncan Black en un conjunto ampliado de países democráticos con diferentes detalles institucionales para abordar los temas políticos centrales de representación y rendición de cuentas. Tercero, con base en amplios datos longitudinales y transversales de los que no se disponían antes [...] los científicos políticos están cumpliendo un sueño de los fundadores de la revolución conductista (Stein Rokkan; S. M. Lipset y Karl Deutsch) al explorar sistemáticamente las fuentes de la democracia y el orden político” (Laitin, 2005, p. 15).

A su vez, en cuanto a la enseñanza de la ciencia política, se constatan dos elementos importantes que han contribuido a su consolidación como disciplina académica y de enseñanza; su complementariedad disciplinaria con la historia y la geografía, y su trasfondo de diferenciación categorial.

Así, en el ámbito de la enseñanza, la complementariedad entre ciencia política, historia y geografía se constituye en un modelo didáctico que promueve los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta, según Romo (2007, p. 12) que “los acontecimientos que hoy ocurren no solo tienen una proyección en el

tiempo, sino además una causa anterior; ya sea un pasado reciente, o bien un antecedente pretérito de larga data. Estudiando el presente político se abre una ventana al pasado”. Por su parte, la diferenciación categorial, que es una forma metodológica de entender y asumir la realidad, se consolida como uno de los instrumentos más fructíferos de análisis y de enseñanza de lo político, que, en palabras de Nohlen (2002, p. 175) “vale poner énfasis en la enseñanza de la ciencia política en la lógica del conocimiento. Hay que enseñar a pensar lógica y sistemáticamente. Lo que equivale a enseñar a diferenciar en lo conceptual entre niveles de abstracción, categorías, diferencias de grado, etc. Saber diferenciar hace la diferencia entre una interesado y un estudioso de la política”.

Conclusión

De esta manera, se encuentra un panorama típico de conflictividad y de dinamismo intelectual como en todos los campos del saber; sin embargo, es de resaltar las posiciones extremas que se asumen en la comunidad académica; mientras los fundadores y tradicionalistas de hace medio siglo, que hoy se refutan mutuamente sus contribuciones al desarrollo de la ciencia política, la declaran como en una especie de

quiebra objetiva frente a la realidad, los nuevos profesionales en ciencia política se decantan por actitudes más firmes frente al futuro laboral y académico de la disciplina. No obstante, es interesante presentar algunos elementos del carácter del campo intelectual de la ciencia política en Colombia, el cual, según Altman (2005, pp. 4-6) se destaca por:

“ubicarse en un nivel intermedio de institucionalización disciplinaria, que está integrado por países que presentan claras señales de mejoría pero que aún tienen un camino por recorrer [...] en Colombia, desde los ochenta, cuando aún se hablaba de conflicto armado y no de guerra, la academia y la disciplina en general, apostaron a sugerir vías de profundización democrática como formas de desactivar la violencia política [...] muchos académicos tienen que buscar fuentes complementarias de ingresos, una suerte de vida paralela, debido a que en términos regionales, la academia no fue un lugar que les permitiera vivir dignamente [...] el fenómeno de las vidas paralelas sigue existiendo en la mayoría de los países y es, quizá, el mayor obstáculo para la profesionalización de la ciencia política”.

Referencias Bibliográficas

- Altman, David. (2005). La institucionalización de la ciencia política en Chile y América Latina . Una mirada desde el sur. En: Revista de *Ciencia Política*. Vol. 25. No. 1, pp. 3-15. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v25n1/art1.pdf>
- Correia, Manolita. (2010). *La internalización de la industria de la educación: el caso Australiano*. Calidad de la Educación, No. 32. (Jul. 2010); pp. 170-204. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo904.pdf

- Covarrubias, Israel. (2007). La ciencia política frente al espejo. En: *Temas y Debates* 14. Dossier. Diciembre. pp. 105-113. Recuperado de:
http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1467/La%20ciencia%20pol%C3%ADtica%20frente%20al%20espejo_TyD14.pdf?sequence=1
- Espinosa, Alberto. (2009). Empresarios y política pública educativa. En: *Revista Dinero.com*. (Oct. 2009). Recuperado de:
http://www.dinero.com/edicion-impresa/columnistas/empresarios-politica-publica-educativa_61202.aspx
- Espinosa, Oscar. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 17 (8); pp. 1-13. Recuperado de: Altman, David. (2005). La institucionalización de la ciencia política en Chile y América Latina: Una mirada desde el sur. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/10/10>
- Fernández, Eduardo. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: Procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 17 (21); pp. 1-43. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/387/511>
- Laitin, David. (2005) ¿A dónde va la ciencia política? Reflexiones sobre la afirmación del profesor Sartori de que “la ciencia política estadounidense no va a ningún lado”. En: *Revista Española de Ciencia Política*. Nº. 12, Abril, pp. 15-20. Recuperado de:
<http://www.aecpa.es/archivos/publicaciones/recp/12/textos/02.pdf>
- Nohlen, Dieter. (2002) *¿Cómo enseñar ciencia política?* Conferencia pronunciada en el Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, 11 de abril, pp. 167-178.
- Romo Sanders, Juan Carlos. (2007). El rol didáctico de la ciencia política en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y la geografía. En: *Revista Horizontes Educativos*, Vol. 12, No. 2: 11-21, 2007. Recuperado de:
http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2007/12_2/1%20el%20rol%20didactico%20de%20la%20ciencia%20politica%20en%20el%20proceso%20de%20enseñanza%20y%20aprendizaje%20de%20la%20historia%20y%20geografia.pdf
- Roth Deubel, André-Noël. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. 3 ed. Bogotá: Ediciones Aurora, 232.p.
- Sartori, Giovanni. (2004) ¿Hacia dónde va la ciencia política? En: *Revista Política y Gobierno*. Vol. XI. Núm. 2. II Semestre. pp. 349-354.
- Villanueva, Ernesto. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: Construyendo futuros. En: *Perfiles Educativos*. Vol. XXXII, núm. 129, 2010. IISUE-UNAM; pp. 86-101. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Zapata, Gonzalo. & Tejada, Ivo. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad de la Educación*, No. 31. (Dic. 2009); pp. 192-209. Recuperado de:http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/64/cse_articulo839.pdf

Referencia

Diego Fernando Machado Vega, "Del concepto clásico de política, a las políticas públicas educativas, al debate intelectual actual de la pertinencia de la ciencia política", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 60-67

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 07-10-2011



10. La lectura y la escritura como medios para la construcción de una educación humanista

María Fernanda Molano Hernández¹³

Resumen. Una educación humanista es posible en la medida en que existen espacios para que cada ser pueda desarrollar su identidad y su personalidad. Éstas se reflejan en la lectura y la escritura (ya sea de textos académicos, literarios y científicos, entre otros) puesto que es un ser humano el que está plasmando su pensamiento.

Por ello, independientemente del tipo de texto que se lea o se escriba, allí va a quedar encarnada la esencia del sujeto, un sujeto que tiene un desarrollo ontogenético, que pertenece a una determinada cultura, a una determinada "sociedad", y aunque pertenece a la especie humana, puede ser considerado "suigeneris".

Palabras clave. Lectura, escritura, subjetividad, educación humanista, reconstrucción.

Abstract. A humanistic education is possible when people can develop their identity and personality. These are reflected in the reading and writing (no matter if they are academic, literary or scientific) since it is a human being who is shaping his/her thinking. Therefore, regardless of the text that a person can read or write, there will be embodied the essence of the subject, a subject who has an ontogenetic development, who belongs to a particular

culture and "society", and although he belongs to the human kind can be considered sui generis.

Key words. reading, writing, subjectivity, humanistic education, reconstruction.

Introducción

¿Puede la lectura y la escritura convertirse en vehículos para la construcción de una mejor sociedad? Esta es una de las preguntas que se deberían plantear los docentes antes de tratar de enseñar estas importantísimas actividades, no sólo académicas sino también socioculturales.

Desafortunadamente, muchas veces la lectura y la escritura no se vislumbran como medios para la formación de sujetos críticos y reflexivos (que a la vez que están inmersos en la Sociedad, en la Cultura general, pertenecen a una propia). Por ende, ello trae como consecuencia el abordaje de la lectura casi exclusivamente desde la decodificación de signos lingüísticos, en la que el estudiante debe reconocer e identificar los niveles fonético, morfológico, sintáctico y semántico de esos signos, sin interesar las distintas interpretaciones que pueden llegar a realizar los educandos desde sus propias subjetividades.

¹³Estudiante IV Semestre Licenciatura en Lengua Castellana, Universidad del Tolima. Colombia. mafe9876543210@hotmail.com

Construcción de una educación humanista

Cada vez que el docente no reconoce que el estudiante posee unos pre-saberes y unos pre-conceptos, aprehendidos en la interacción con su familia, amigos y compañeros de clase, está relegando la posibilidad de disfrutar –por ejemplo- de la lectura de obras literarias, en la cual el estudiante se encuentra con diversos mundos y diversos personajes que se caracterizan por actuar, vivir y pensar en forma distinta. Por ello, cuando el maestro se limita a abordar determinada obra con el objetivo de “enseñarles” a sus educandos un movimiento literario, un determinado autor y su época, y no permite que la literatura se convierta en un medio de seducción y de gusto –que propende por el desarrollo de la creatividad, la imaginación y lo más importante: que tiende a la humanización del estudiante- está minando la posibilidad de una educación humanista y consciente.

El relego del sentido humanista de la lectura y la escritura acarrea que los docentes, en sus prácticas pedagógicas, reduzcan la literatura, haciéndola ver como una materia más del pensum académico, en la que priman lo estructural, lo mecánico y lo exacto, y olvidándose que la educación literaria es una vía de acceso a la realidad, que enriquece la personalidad, multiplica las experiencias del lector y ayuda a pensar de un modo personal, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignas; contribuye a la adquisición de una mentalidad crítica. (Larrosa, 2004, 511-512). Se habla de una educación humanista en la medida en que el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar su personalidad, su pensamiento y su visión de mundo, pero respetando la de los demás, lo que hace

posible la existencia de la democracia, la libertad, la tolerancia, el respeto y la convivencia, no sólo dentro del ámbito educativo sino también en la sociedad. Cada estudiante es un mundo diferente, con dimensiones humanas configuradas de forma distinta, pues cada cual piensa, siente y vive de acuerdo con el contexto en el que día a día se desarrolla; por eso es imprescindible que el educador sea consciente de la heterogeneidad en el salón de clases, porque sólo así se puede combatir el autoritarismo y la intimidación que reinan actualmente en una sociedad enfocada hacia la manipulación del otro, por medio de un consumismo promocionado por el capitalismo.

Por esta razón, Estanislao Zuleta (1995) habla de “una educación humanista en la medida en que la educación permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (pág.38). Cuando la educación no crea la necesidad en el estudiante de pensar por sí mismo, está atentando contra su verdadera esencia y sentido, un sentido que se caracteriza por ser histórico y social. Al ser la educación una actividad humana por excelencia, le exige a los involucrados en ella (educadores, familias, iglesias, partidos políticos) el desarrollo de seres autónomos, capaces de construir su propio futuro a partir de su propia identidad, sin necesidad de seguir alimentando una heteronomía tan vigente en la actualidad.

Sin una visión humanista de la educación es imposible reconocer en la lectura y la escritura medios para la formación de seres autónomos capaces de pensar por sí mismos, de entrar en diálogo intertextual con la literatura, la ciencia y múltiples lecturas, y que se aventuren a establecer sus propios planteamientos, asumir responsabilidades,

lograr críticas sustentadas por medio de la argumentación y dudar del conocimiento afirmativo (Ramírez, 2008). No existe una educación humanista cuando se desconoce al otro, cuando no hay la posibilidad de diálogo y la aceptación de la diferencia. Asimismo, Touraine (1996) hace mención de una educación humanista cuando se respeta y se reconoce al otro como un ser que piensa, siente y ama de acuerdo con su evolución ontogenética. Según él, existe una “escuela del sujeto” cuando la educación forma y fortalece la libertad del sujeto personal, cuando se es consciente de la diversidad (histórica y cultural) y de la importancia del reconocimiento del otro. Por esto, plantea la necesidad de una “escuela de la comunicación” en donde se considere y se acepte la subjetividad:

Una escuela de la comunicación debe atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como comprender los mensajes escritos y orales. El otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente y la capacidad de conversar con él (Touraine, 1996, pág. 286).

Sin embargo al no haber espacio para una lectura libre, en donde se reconozcan las variedades de pensamiento y de concepción del mundo, no es posible vislumbrar la escritura como búsqueda de sentido y significado; es decir, se limita el lenguaje escrito a métodos silábicos y fonéticos, en donde la primacía de la gramática elimina el reconocimiento de unas intencionalidades comunicativas, de un tiempo, un espacio y un contexto, lo que trae como consecuencia el repudio del alumno hacia la escritura, como afirma el profesor Jaime Amaya

Vásquez en su libro *El Docente de Lenguaje*: “Al construir la escritura se está re-construyendo la realidad en la mente, lo cual para el niño resulta significativo si su proceso de apropiación del lenguaje escrito está ligado a su entorno cultural y social”. Esta afirmación nos muestra la necesidad de relacionar los conceptos de la pedagogía del lenguaje escrito y el reconocimiento del entorno cultural, y nos muestra lo irrelevantes que pueden ser los métodos silábicos y fonéticos para llevar al niño a la escritura, pues, al asumir la escritura como solamente apropiación lingüística, estamos negándole la posibilidad de construir significados y le estamos mostrando que escribir es algo intrascendente, innecesario y alejado de la vida (Amaya, 2006, pág. 112-113).

Conclusión

La escuela, como una pequeña sociedad, debe ser un espacio en donde se luche por la formación de seres autónomos, críticos y reflexivos, de modo que no se dejen alienar por el discurso neoliberal de la sociedad de consumo, por su ideal de implantación de un prototipo de ser humano con determinadas características de pensamientos y comportamientos. Por eso, se debe tomar conciencia de que es desde los espacios académicos, de la forma de concebir la lectura y la escritura, que se puede propender por el desarrollo de la personalidad y la identidad en los educandos, cada vez que ellos toman partido y se hacen partícipes en su propio proceso de aprendizaje al tener en cuenta sus pre-conocimientos, intereses y vivencias. Para ello, es importante la existencia de una retroalimentación entre docente-estudiante, es decir, de una comunicación en la cual sea posible el reconocimiento del

otro, los diferentes puntos de vista que pueden llegar a surgir de la lectura de diferentes textos; porque, cuando el docente es consciente de ello, está permitiendo que cada estudiante -que es un ser humano inmerso en una cultura, en una sociedad², tal vez diferente a la suya- reconstruya y realice una lectura subjetiva, pero a la vez objetiva³ del mundo y de la realidad.

Referencias Bibliográficas

Amaya, Jaime. (2006). *El docente de Lenguaje*. Ibagué: Limusa.

Larrosa, Jorge. (2003). La clase de Literatura. En: *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 511-512.

Ramírez, Luis Alfonso (2008). *La enseñanza del lenguaje en una cultura de lo mismo* (documento).

Touraine, Alain (1996). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: F.C.E.

Zuleta, Estanislao. (1995). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Bogotá: Tercer Milenio.

Referencia

María Fernanda Molano Hernández. "La lectura y la escritura como medios para la construcción de una educación humanista", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°1, 2011, pp. 68-71

Recibido: 30-07-2011

Aceptado: 12-09-2011

11. Estilos de liderazgo educativo y su impacto en el clima escolar

Miguel Alejandro Barreto Cruz¹⁴

Resumen. Todo rector de una Institución Educativa hace uso de un determinado estilo de liderazgo para desarrollar su labor, el cual puede ser autocrático, democrático, liberal o transformacional, y éste incide directamente sobre el clima escolar. La manera de liderar del rector involucra la forma de relacionarse o de dirigir a los docentes, lo que puede generar en ellos un bienestar o un inconformismo que se traduce en lo que es el ambiente escolar y, a su vez, produce desarrollo o estancamiento institucional; de ahí la necesidad de implementar un liderazgo que haga la diferencia y se enfoque en motivar y desarrollar, con los docentes, una visión compartida que les ilusione e impulse, teniendo como resultado un clima escolar positivo que contribuye a la mejora de la calidad de la educación.

Palabras clave. Estilos de liderazgo, clima escolar, liderazgo transformacional.

Abstract. Principles of educational institutions use different types of leadership. This style can be autocratic, democratic, liberal or transformational, and may directly influence the organizational climate of schools. The way principles exercise their leadership shows how they

relate with others and lead their teachers. This may result in a benefit or an unconformity for all the people they lead which will constitute the school atmosphere, and will contribute to the school improvement or stagnation. Thus, the necessity of implementing a leadership that focuses on motivating teachers and develops a shared vision that excites and promotes them; bringing about a positive school atmosphere and an improvement of the educational quality.

Key words. leadership styles, school climate, transformational.

Definición palabras clave.

Estilos de liderazgo: comportamientos y actitudes que asume un rector en la manera como dirige o lidera una Institución Educativa.

Clima escolar: la forma como es percibido por los docentes el ambiente dentro de la Institución Educativa.

Liderazgo transformacional: Estilo de liderazgo que se centra en los docentes y promueve un ambiente de motivación y de confianza.

¹⁴Administrador Financiero. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Director del Liceo Musical Shalom, Ibagué. Colombia. alejandrobaretto123@hotmail.com

Introducción

El liderazgo, a lo largo de la historia, ha ocupado un lugar prominente en la vida de familias, organizaciones y naciones enteras, puesto que un líder puede llevar al éxito o al fracaso a una organización, según las formas de liderazgo que asuma. Esta realidad no es ajena a la educación, ya que la dirección de las Instituciones Educativas depende en gran medida del papel del rector como líder de los procesos que la comprenden, y dentro de este rol tiene la vital tarea de generar un clima escolar que promueva el desarrollo institucional, para lo cual dispone de unos determinados estilos de liderazgo, que, al ejercerlos, contribuyen de una manera positiva o negativa sobre dicho clima. Es así como dos tareas fundamentales para cualquier rector son: el adecuado ejercicio de un estilo de liderazgo y el desarrollo de un clima escolar apropiado.

Estilos de liderazgo en la dirección escolar

En la actualidad, el liderazgo educativo reviste una gran importancia, tanto así que autores como Pilar Pozner, Manuel Álvarez Fernández y entidades como el Ministerio de Educación Nacional, han realizado importantes publicaciones respecto al tema. Gracias a ello, hoy día se ha profundizado bastante en torno a los estilos de liderazgo; sin embargo, siempre han estado presentes por lo menos tres a la hora de liderar y que son los más conocidos: autocrático, democrático y el *laissez faire*, porque hacen parte de las primeras investigaciones realizadas. Es así como “los primeros trabajos que examinaron las características de liderazgo se hicieron en la Universidad de Iowa bajo la dirección de Kurt Lewin en los años 30... describiendo los autores tres tipos de liderazgo: autocrático, liberal y

democrático”. El primero se caracteriza por ser el líder quien toma las decisiones que en nuestro caso es el rector. Todo el tiempo las acciones son supervisadas por el directivo; en términos sencillos equivale a que el rector diga: “aquí se hace lo que yo digo”, y aunque este estilo es uno de los más criticados, aún es practicado por algunos rectores de Instituciones Educativas que, investidos por el poder que les confiere el cargo, dirigen a los docentes de manera autoritaria.

En el caso del líder democrático, es aquel que toma las decisiones en consenso, teniendo en cuenta las opiniones de los docentes, dándoles una participación activa dentro de la dirección de la Institución Educativa; esto es cuando el rector dice “hagamos juntos...decidamos juntos”, el cual, para muchos, es un estilo de liderazgo ideal, ya que las personas se sienten a gusto cuando participan y sus opiniones son escuchadas. Aunque considero que no siempre un liderazgo democrático es ideal, puesto que muchas veces hay decisiones que requieren prontitud y dar lugar al logro de acuerdos puede tomar mucho tiempo, y, además, existen asuntos donde el rector puede decidir y no necesariamente esperar para reunir a todos los docentes y someter a votación todos los asuntos de la institución.

Finalmente, un estilo de liderazgo muy conocido es el *laissez faire*, o también llamado liberal, donde el rector toma una posición pasiva, otorgando libertad a los docentes, sin supervisar el trabajo que desarrollan; en otras palabras, hay completa libertad y es como si el rector dijera: “hagan lo que quieran”. En mi opinión, es completamente inviable e impensable dar lugar a una libertad en la toma de decisiones de este tipo, considerando que toda Institución Educativa, desde el mismo Proyecto Educativo Institucional (PEI) es

una construcción colectiva que se basa en metas, propósitos y objetivos puestos en común, para lo cual se requiere una dirección, de modo que con un estilo liberal difícilmente se lograría.

Por todo lo anterior, nos damos cuenta de la necesidad de un estilo de liderazgo que sea más completo, y por eso se propone un estilo de liderazgo transformacional, el cual busca la participación de todos los docentes en los diferentes ámbitos de la gestión escolar, y que se caracteriza por distribuir y delegar diferentes funciones que ponen a los docentes en el papel de actores y no simples espectadores, como puede suceder en el liderazgo tradicional. Ésta no es una simple delegación sino que se trata de un acompañamiento, y marca una diferencia significativa en la influencia que este estilo de liderazgo puede ejercer en el clima escolar, porque va a generar motivación en los docentes y, por ende, un clima propicio para el desarrollo Institucional. “Estudios verifican que los docentes valoran el trabajar con asesores, monitores que les permitan “espejar” la situación de trabajo y elaborar reflexiones sobre ella”.

La cita anterior nos permite concluir que nada es más enriquecedor para un docente que tener espacios para reflexionar sobre su práctica educativa, y ello se traduce en la mejora de su quehacer y, por ende, en una educación de calidad. Lo anterior es posible con un líder que se involucra, que orienta, que acompaña y tiene en cuenta al docente, de modo que tiene grandes ventajas en contraste con el estilo autocrático que simplemente impone, con el estilo democrático que da participación, pero no va más allá, y con el estilo liberal que no da ningún tipo de orientación.

Clima escolar

Hablar de estilos de liderazgo implica de manera inherente hacer referencia al clima escolar, puesto que del correcto ejercicio de un determinado estilo depende que se beneficie o perjudique. Por esta razón, un punto de partida es la comprensión de lo que se denomina “clima escolar”, el que es definido como el “conjunto de características psicosociales de una Institución Educativa que depende de una serie de factores que llevan a un determinado clima y a su vez a unos determinados resultados”.

Desde esta perspectiva, es posible definirlo como aquellos factores que influyen en la forma como los docentes perciben el ambiente y el nivel de satisfacción que sienten en la Institución Educativa. Por ello es factible afirmar que si los docentes perciben inestabilidad, y falta de confianza por parte del directivo, el clima escolar de dicha Institución sea negativo o cerrado; pero, al contrario, si hay un entorno donde los docentes consideran que son importantes para el directivo y se sienten a gusto en la institución, el ambiente es positivo o abierto.

De esta manera, la importancia que reviste el clima escolar radica en su papel como facilitador de los procesos que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas, ya que donde existe un clima escolar cerrado las características comunes son docentes insatisfechos con su trabajo y con la Institución, lo que se verá reflejado en la manera como cumplen su rol, en contraste con un clima abierto, que es donde la organización se percibe con dinamismo, con capacidad para alcanzar sus objetivos e intentando satisfacer las necesidades

sociales de los profesores, interactuando en el proceso de la toma de decisiones, y ese dinamismo sólo es posible con un líder transformacional.

No cabe duda de la necesidad de dedicar tiempo al clima escolar como un tarea fundamental de todo rector, tal y como lo afirma una investigación realizada sobre las percepciones del clima escolar en España, donde se encuentra que "... el concepto de clima cobra especial importancia, al admitirse la necesidad de generar climas abiertos y de colaboración si queremos que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y aprendizajes duraderos".

Lo cual evidencia la urgencia que tiene todo rector de impulsar el clima escolar, si quiere mejorar el ambiente en la Institución Educativa, y es complejo pensar en una posibilidad de calidad en el servicio educativo sin un perfeccionamiento en el clima escolar.

El liderazgo transformacional y su influencia en el clima escolar

Es posible afirmar que como es el estudiante a la escuela o el profesor al alumno, es también el estilo de liderazgo al clima escolar, y más específicamente el estilo de liderazgo transformacional al clima escolar positivo. Es así como se ha demostrado, mediante diversas investigaciones, que el estilo de liderazgo puede crear un clima escolar y unas condiciones de comunicación y relación institucional, capaces de conseguir niveles

aceptables de satisfacción profesional en los docentes y esta satisfacción es la manera como el docente percibe el ambiente de la Institución Educativa.

Así mismo, este autor plantea la necesidad de desarrollar un estilo de liderazgo transformacional para lograr una Institución Educativa de calidad, por lo cual el directivo se centra en el crecimiento profesional de los docentes mediante un proyecto que les ilusione. En la actualidad, es posible encontrarse con profesores que tienen una actitud de rechazo hacia el rector, muchas veces por la manera como les trata, pero, en cambio, si hay un rector que tiene en cuenta a los profesores, que se preocupa por su bienestar, escuchándoles cuando tienen alguna dificultad, el resultado será docentes que se sienten felices, satisfechos y, por ende, lo acompañarán en el desarrollo de una misión, como fruto de un clima escolar positivo propiciado por un liderazgo transformacional.

Lo anterior se sustenta en que el líder transformador "tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida... intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas." . Y es en este punto donde este liderazgo se diferencia de todos los demás, puesto que, si bien lleva hacia unas metas comunes, la manera de hacerlo es través de la inspiración y no de la imposición; es aquí donde cobra relevancia la diferencia entre poder y autoridad, ya que un líder transformador no sólo está investido por el poder de una posición o un cargo, sino que tiene autoridad, porque otros le siguen y se sienten motivados, satisfechos, inspirados a lograr unas metas comunes, y ello puede ser una fiel descripción de lo que es un clima

escolar positivo, lo que deja en evidencia que el asumir un estilo de liderazgo transformacional tiene una incidencia positiva sobre el ambiente de la Institución.

Finalmente, quiero resaltar que, aunque existan una serie de factores amplios que influyen en la educación y directamente en el funcionamiento de las Instituciones Educativas, lo que tiene mayor impacto es el estilo de liderazgo del rector y el clima escolar, aunque el segundo depende directa y principalmente del primero. Sin embargo, no todos los estilos de liderazgo propician un clima escolar positivo; por ello, lo que se requiere o el estilo ideal es el transformacional, donde el rector motiva, acompaña y lleva a los docentes al logro de los objetivos Institucionales, ya que con este estilo de liderazgo "Pueden identificarse prácticas de liderazgo eficaces para convocar y motivar a la gente a emprender cambios y transformaciones, a orientar el sentido colectivo del hacia dónde vamos y cómo

queremos que sea esa realidad para la que se trabaja" y de esa manera desde esa realidad se podrá construir una educación de calidad.

Conclusiones

El éxito o fracaso de una Institución Educativa, en términos de la calidad de la educación que se ofrezca, depende en gran medida del papel del rector como líder. Todo rector hace uso de un determinado estilo de liderazgo, lo cual implica una manera de hacer las cosas y de relacionarse con los docentes, que puede ser positiva o negativa, dependiendo del estilo que ejerza. El clima escolar, identificado con la percepción que tienen los docentes del ambiente en la Institución, es un factor clave y determinante para lograr una educación de calidad. Los estilos de liderazgo y el clima escolar están íntimamente relacionados, de tal manera que el estilo de liderazgo determina el clima escolar de la Institución.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa*, pp.83-92.
- Berhein, C. T. (Mayo de 2010). Nuevas Perspectivas de la Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Recuperado el 12 de Agosto de 2011, de Boletín Iesalc Informa de Educación Superior:
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?view=article&catid=126:noticias-pagina-nueva&id=2029:nuevas-perspectivas-de-la-pertinencia-y-calidad-de-la-educacion-es>
- Bernheim, C. T. (2003). *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. México: Mérida, Yucatán.
- Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata, S.L.
- Fernández, E. D. (2005). *Introducción a la gestión: "management"*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Goncalves, A. (2000). *Fundamentos del clima organizacional*. Sociedad Latinoamericana para la Calidad (SLC).

- Joao, O. P. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. El Salvador: El Salvador.
- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de centros educativos. *Revista de Educación*, 375-399.
- Ospina, I. S. (4 de Diciembre de 2009). Cinco Acciones que estan Transformando la Educación en Colombia. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011, de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-40520.html>
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. Revista digital: *Investigación y Educación*, 1-12.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. Revista *PRELAC - Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, pp.1-10.

Referencia

Miguel Alejandro Barreto Cruz, "Estilos de liderazgo educativo y su impacto en el clima escolar", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°. 1, 2011, pp. 72-77

Recibido: 30-07-2011

Aceptado: 10-09-2011

Seres
&
Saberes

12. Aplicación de la Política Nacional de Educación Ambiental en la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera (Ortega – Tolima)

Sol Milena Gil Saldaña⁵
Gilberto Antonio García Estupiñán¹⁶

Resumen. Este artículo recoge aspectos relevantes del estado de arte del proyecto iniciado en el marco del seminario de investigación de la Especialización en Pedagogía de la Universidad del Tolima. Proceso que se originó del deseo de aportar, desde la educación ambiental en la escuela, al mejoramiento y conservación del sistema ambiental, en el que se logren desarrollar situaciones de sostenibilidad. Por esa razón, el estudio pretende conocer cómo se está aplicando la Política Nacional de Educación Ambiental en la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera de Ortega, Tolima. Los lineamientos conceptuales de la política nacional de educación ambiental, parten del concepto de ambiente como sistema (sistema ambiental) el cual resulta de las relaciones entre sociedad, naturaleza, población y espacio a través del tiempo. Desde la complejidad de ese sistema, la educación ambiental se desarrolla a partir del análisis sistémico de los contextos ambientales locales; y, para comprenderlos, la investigación en educación ambiental ha evolucionado desde el enfoque positivista, hasta enfoques críticos, participativos y culturalistas, que se aproximan mejor al conocimiento de las realidades complejas.

Palabras clave. Ambiente, Sistema, Contexto local, Investigación.

Abstract. This article includes important aspects of the state of the art of the project begun in the Seminar of Research in Education. Process that was originated from the desire to contribute, from environmental education in school, to improve and conserve the environmental system, which achieves situations of sustainable development. For this reason, the study tends to understand how National Policy of Environmental Education is being implemented by Olaya Herrera high School in Ortega Tolima. The conceptual guidelines of National Policy of Environmental Education, start on the concept of environment as a system (environmental system), which is the relationship between society, nature, population and space through time. Since the complexity of this system, environmental education is developed from the systematic analysis of local environmental contexts, and to understand them, the research in environmental education has evolved from the positivist approach to critical approaches, participatory approach and cultural for a better understanding of complex realities.

Key words. Environment, System, Local Context, Research.

⁵Ingeniera de Sistemas, Universidad de Ibagué. Estudiante Especialización en Pedagogía, Universidad del Tolima. Docente Institución Educativa Técnica Olaya Herrera, Ortega, Tolima. Colombia. smgil1@hotmail.com

¹⁶Médico Veterinario Zootecnista, Universidad del Tolima. Estudiante Especialización en Pedagogía, Universidad del Tolima. Docente Institución Educativa Técnica Olaya Herrera, Ortega, Tolima. Colombia. pipigigar@yahoo.es

Introducción

En el campo ambiental, la escuela debe promover un cambio fundamental en las actitudes y el comportamiento individual y grupal, que permita optar por formas de vida sostenibles, a fin de mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza. En el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental, formulada por los actores del sistema nacional ambiental (SINA) que buscan incorporar la dimensión ambiental como eje central de la educación, a partir de la formulación de proyectos de investigación en torno a las problemáticas ambientales de los contextos de la escuela, a través del establecimiento de lineamientos claros que pueden ser alcanzados con la flexibilización del currículo, orientado a la comprensión de la problemática ambiental a nivel local, regional, nacional y mundial, se tiene en cuenta, que la investigación es la vía para la producción de conocimiento, cuya apropiación genera cambio de actitudes frente al ambiente, reflejados en la conciencia crítica y reflexiva sobre diferentes situaciones, y en la participación activa de padres de familia, estudiantes, agricultores, cabildos indígenas, juntas de acción comunal e instituciones gubernamentales como Cortolima, en temas relacionados con el medio ambiente en el contexto.

Resulta fundamental conocer en qué estado se encuentra el nivel de incorporación de la dimensión ambiental en la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera, y a partir del conocimiento que se produzca en el proceso investigativo, determinar los avances en el proceso de aplicación de la política de educación ambiental en el currículo, para su posterior reflexión colectiva; la cual permite

evidenciar oportunidades reales de mejoramiento de los procesos de contextualización, conceptualización y proyección del proyecto ambiental escolar (PRAE) como estrategia para la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo, involucrando a los integrantes de la comunidad educativa, quienes buscan dinamizar los procesos interdisciplinarios y transversales para la promoción de la conciencia ambiental: una educación orientada a lo ambiental exige la presencia y el tratamiento de contenidos que permitan una nueva conducta de los ciudadanos, respecto a la problemática ambiental que se genera de las interacciones entre la sociedad (actividades económicas como agricultura, ganadería y minería, entre otras) y la naturaleza (agua, suelo, flora y fauna de la cuenca del río macule). Una educación ambiental sobre el ambiente y en el ambiente, exige un cambio de actitud respecto al contexto (prácticas culturales de los pobladores asociadas a los sistemas de producción que generan desarmonías en el sistema ambiental, tales como rocería, tala, quema, uso de agroquímicos, inadecuada disposición de residuos) por lo que es necesario tener un acercamiento y contacto para aprender en y de él.

Desarrollo del trabajo. estado del arte

La Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia propone la investigación de los contextos locales, con un enfoque sistémico del ambiente (interacciones entre sociedad-naturaleza-cultura), con el objeto de comprender sus realidades e incorporar los problemas ambientales a los currículos de las instituciones educativas, a fin de movilizar

las representaciones sociales y los comportamientos humanos que generan desarmonías en el sistema ambiental y, de esta manera, transformar la cultura. Como lo afirma Buotet, al referirse a los lineamientos generales de la Política Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional, “La educación ambiental debe tomarse como una nueva dimensión que permee el tejido social y lo oriente hacia la construcción de una calidad de vida fundada en los valores democráticos y de justicia social” (2010, p.162). Así mismo Sauvé (1994) citado por Boutet (p.162) describe la Educación Ambiental como:

Una dimensión integrante del desarrollo de las personas y los grupos, referida a su relación con el medio ambiente. Más allá de la simple transmisión de conocimientos, la Educación Ambiental privilegia la construcción de saberes colectivos en una perspectiva crítica. Alude al desarrollo de una  tica ambiental y a la adopción de actitudes, valores y conductas impregnadas de esta  tica. Privilegia el aprendizaje cooperativo en, por y para la acción ambiental.

De aquí surge una reflexión importante:  C mo se puede concebir la participación como un fin y no como un medio para alimentar los procesos de capacitación de los actores sociales e institucionales, implicados en las acciones de educación ambiental?  C mo los espacios y los momentos de comunicación participativa, que la educación ambiental contribuye a crear, favorecen aprendizajes interinstitucionales e interpersonales que permiten establecer indicadores de capacitación y participación?

A partir de estos interrogantes, se establecen unidades de análisis, y de éstas se construyen los indicadores de sostenibilidad y viabilidad del proyecto, que permitan medir no sólo el impacto sino la perspectiva ambiental de la población y su transformación. Según los lineamientos de la Política Nacional de Educación Ambiental, la investigación es un deber de la Educación Ambiental y despierta especial interés para el equipo de investigación que dicha política plantea:

El reconocimiento y compresión del ambiente, por tanto, debe ser objetivo y campo permanente de la acción investigativa propia de la educación ambiental, pues es solo a través de la exploración y del reconocimiento del contexto que el individuo entra en contacto con la realidad y se hace creativo en la búsqueda de soluciones a sus problemas. (Torres, 2002a, p.33)

Desde los planteamientos de Sauvé sobre los avances en investigaciones en educación ambiental, se pueden identificar y apropiar ideas fundamentales, pertinentes al tema central de esta investigación en educación ambiental, y al problema de investigación que se plantea desde dos preguntas fundamentales:  C mo se est  aplicando la política nacional de educación ambiental? y  En qué nivel se encuentra la incorporación de la dimensión ambiental en la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera de Ortega (Tolima)? Resulta relevante, para el proyecto de investigación, que el tema de la educación ambiental no es desconocido; por el contrario, se ha estudiado ampliamente y, de hecho, se encuentran publicaciones especializadas, producto de investigaciones descriptivas y críticas; es más, Sauvé, al referirse a la educación ambiental, escribe: “ella es analizada,

caracterizada y discutida, y que ella es objeto de recomendaciones y de experimentaciones” (2010, p.13). En este sentido, en materia de investigación en educación ambiental, hace aportes de interés para los investigadores, de los cuales se cita la siguiente: “¡Entonces, no todo está hecho en investigación... hay lugar para mí, para mi tema, mis preguntas, para mi proceso! Yo también puedo contribuir al desarrollo de la investigación en educación ambiental” (Sauvé, 2010, p.14). Cuando se pregunta qué es investigación, deja claro el hecho de que se haya trascendido (sin desconocer su importancia) el concepto de investigación exclusiva de las ciencias del positivismo hacia un concepto de ciencia como construcción social, y desde esa concepción es que plantea algunas consideraciones como la siguiente: “Sin embargo la actividad científica como búsqueda de comprensión y deseo de interacción, es por cierto una de las formas legítimas, a menudo juiciosa y eficaz, de relacionarse con el mundo” (Sauvé, 2010, p.14). Resulta especialmente interesante para el desarrollo de la investigación que se inicia, mirar la relación entre el concepto anterior y algunas bases teóricas que lo sustentan, y que Sauvé (2010) los plantea con suficiente claridad:

Estas propuestas y cuestionamientos se sitúan en la corriente de la investigación postmoderna, que valoriza las vías alternativas de búsqueda del sentido, de las significaciones, de los saberes. La epistemología postmoderna adopta generalmente una postura relativista (que toma en cuenta la interacción sujeto-objeto), inductiva, socio-constructivista, crítica; reconoce la naturaleza compleja, única y contextual de los objetos del conocimiento; valora el diálogo y la integración de los diversos tipos de conocimientos. (p.15)

La población en general tiene una herencia de la modernidad que pesa demasiado en la forma de pensar, de concebir el mundo, y mejor aún, de estar en el mundo. Es una fuerza invisible, pero eficaz al momento de generar actitudes demoledoras de los equilibrios entre los componentes del sistema ambiental. Sin embargo, es desde esas realidades que la investigación en educación ambiental tiene el papel protagónico transformador de las mismas:

Estamos atrapados en un predicamento de dos filos. Nuestras tradiciones son las tradiciones de la modernidad capitalista e industrial, periodo durante el cual llegamos a la crisis ambiental mundial, como ahora la percibimos. No obstante, la única forma de escapar de algo es desde adentro. (Chet Bowers, 1993, citado por Scott, p.25-26)

Para ampliar la idea anterior, es de especial interés revisar algunos de los resultados obtenidos por Rodríguez (2010) en su trabajo de investigación sobre los enfoques epistemológicos de la Educación Ambiental, de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Tolima:

Los mayores grados de acuerdo se presentan en enfoques tradicionalistas de la Educación Ambiental como son el Conservacionista, Resolutivo, Humanista y Naturalista....lo que permite considerar que es necesario revisar los contenidos curriculares de las asignaturas del componente Ambiental del programa ya que pone una gran limitante a los estudiantes debido

a que da a entender que su proceso de formación está encaminado a corrientes tradicionalistas de la Educación Ambiental, lo cual trae serias implicaciones en el campo educativo, ya que la mayoría de la población implicada en este estudio está en los semestres superiores donde tienen contacto directo con niños y jóvenes de las instituciones educativas a los cuales se les está transmitiendo concepciones poco actualizadas sobre la educación ambiental. (p.80)

Entre tanto, los aportes de Sauvé (2010) frente a la postura que debe tomar el investigador en educación ambiental, fluyen a lo largo de su texto e inducen al lector para que asuma su papel protagónico con el mayor rigor, manteniendo siempre una mirada crítica durante todo el proceso investigativo; las siguientes líneas dan cuenta de esa virtud:

Me interesa la investigación como una trayectoria, una historia, como una manera de vivir la educación ambiental, reflexivamente. Cuando leo informes de investigación, me interesa la elección de la problemática ( por qué?), el enfoque para analizarla, las preguntas, la manera de tratar las preguntas y de encontrar respuestas, el marco teórico de referencia, las reflexiones, las observaciones, los elementos de teoría que emergen, etc... La investigación es un crisol donde se interfecundan la acción (o el actuar) y la reflexión; el lenguaje juega un papel importante como

medio de expresión, como medio de comunicación dentro del proceso de investigación y sobre la investigación. Me interesa también, particularmente el desafío que plantea al investigador la escritura de la investigación. (p.16)

Queda claro, entonces, que son múltiples los retos a los que se enfrenta el proceso de investigación que se est  desarrollando; sin embargo, a pesar de la exigencia que se plantea, el grupo de investigación tiene claro que no se trata de problemas que saldrán al traste para entorpecer el proceso de investigación cuando tengan que ser enfrentados, sino que han de convertirse en oportunidades reales para la cualificación de los investigadores; lo cual puede ser una manera constructiva de comprender el interés superior que le imprime Sauvé al proceso de investigación: "... Lo que más me interesa es el proceso de la investigación misma, las preguntas, las reflexiones, las dificultades, el aprendizaje de los investigadores" (p.16).

Ahora bien, para el desarrollo de la investigación, es importante ubicarla como proceso dentro del gran campo de la educación ambiental; en ese sentido, de manera desprevenida es fácil confundirse y pensar que la investigación en educación ambiental es una actividad externa a la educación misma (como una auditoría) y no es así. Realmente, la investigación hace parte de un sistema: "La investigación aparece aquí como una parte integrante del sistema de educación ambiental y no como una actividad fuera o más allá de esta última" (Sauvé, p.20). Por lo tanto, hacer educación ambiental sin investigación tiene poco sentido, ya que puede terminar en repeticiones lineales, que limitan en grado

sumo la transformación de las realidades de los contextos educativos; aun así, lo más perverso de hacer educación sin investigación es que la acción educativa carezca de la reflexión crítica que le de claridad (repensar lo que se hace).

Conclusiones

El proyecto de investigación en mención cuenta como principal avance el Estado del Arte, en el que se puede observar que la investigación en educación ambiental ha sido asumida a través del tiempo desde diferentes paradigmas y enfoques, los cuales han madurado hacia la comprensión del carácter complejo de las relaciones que se dan dentro del sistema ambiental, pues de ellas surgen los problemas ambientales

locales que serán incorporados al currículo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera. También queda claro que la investigación en educación ambiental se ha desarrollado en diferentes contextos por investigadores, cuyas posturas críticas se constituyen en un factor de cualificación para la investigación que se está desarrollando. Se destaca el hecho de que la política nacional de educación ambiental colombiana es un referente conceptual, cuyas bases teóricas tienen estrecha relación con los resultados de las investigaciones que, en educación ambiental, se han generado a nivel global, y en torno a la comprensión de las interacciones entre la sociedad y la naturaleza, las cuales están mediadas por la cultura.

Referencias Bibliográficas

- Boutet, A. (2010). "Comunicación, participación y gobernabilidad: una experiencia de fortalecimiento de la institucionalización y de la sociedad civil, en contextos de conflicto y violencia social. Política Nacional de Educación Ambiental – Colombia". Investigación y educación ambiental: Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental. Convenio N° 319 de 2007, Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia – Corantioquia, Ministerio de Educación Nacional - MEN - Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Rodríguez, L. H. (2010). "Caracterización de los enfoques epistemológicos de la educación ambiental presentes en los estudiantes del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad del Tolima". Ibagué: Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Educación. Ibagué
- Sauvé, L. (2010). "Miradas críticas desde la investigación en educación ambiental". Investigación y educación ambiental: Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental. Convenio N° 319 de 2007, Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia – Corantioquia, Ministerio de Educación Nacional - MEN - Universidad de Antioquia

Scott, W. (2010). "La investigación y la educación ambiental: La necesidad de apuestas multidimensionales". Investigación y educación ambiental: Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental. Convenio N° 319 de 2007, Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia – Corantioquia, Ministerio de Educación Nacional - MEN - Universidad de Antioquia.

Torres Carrasco, M. (2002a). "Política Nacional de Educación Ambiental". Programa de Educación Ambiental - MEN. Ministerio del Medio Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C.

Torres Carrasco, M. (2002b). "Reflexión y Acción: "El diálogo fundamental para la educación ambiental". Serie Documentos Especiales, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio del Medio Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial. Bogotá D.C.

Referencia

Sol Milena Gil Saldaña y Gilberto Antonio García Estupiñán, "Aplicación de la política nacional de educación ambiental en la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°1, 2011, pp. 78-84

Recibido: 30-07-2011

Aceptado: 21-09-2011

Seres
&
Saberes

13. Reflexiones en torno a la educación y la pedagogía ambiental

Marinelly Meneses¹⁷
Vanesa Bernal¹⁸
Lina Marcela Sánchez¹⁹

Resumen. En el presente texto elabora un esbozo del estado actual de la problemática ambiental, resaltando algunas características de semejanza, tanto a nivel mundial como latinoamericano, en el entender de los actores la problemática ambiental, pero, anteponiendo a éstas, algunas acciones reales de los actores locales. Así mismo, se presenta la propuesta de apreciar la pedagogía ambiental como una manera de superar la educación ambiental, a partir de observar la problemática ambiental como un objeto complejo de reflexión pedagógica.

Palabras clave. Educación ambiental, entendimiento oficial, reflexión pedagógica.

Abstract. In the present text, starts to develop an outline of the current status of environmental issues, highlighting some features of similarity both globally and Latin American to understand environmental problems, of the actors, but by putting them, some real actions of local actors. Likewise, the proposal to appreciate environmental pedagogy, as a way of overcoming environmental education, from observe environmental problems as a complex object of pedagogical reflection.

Key words. Environmental education, official understanding, reflection teaching.

Contexto actual de la problemática ambiental

Antes de entrar al esbozo del contexto actual de la problemática ambiental, sin olvidar la transversalidad de la educación ambiental para los planes de trabajo académico, es importante recordar, primero, que para los científicos este fenómeno, conflictivo de modo general, es ocasionado, entre otros y en palabras de Ortega (2006, s/p) por el crecimiento de la población, por la afluencia de la tecnología, que está ocasionando graves problemas, además de discutirse el carácter del consumo del mundo occidental. Tanto es así que, en busca de entender la problemática ambiental de manera más profunda y específica, se aprecia que el nivel de complejidad del problema está dado, según Mora (2009, p. 2) por un modelo occidental basado en el poder del mercado y del desarrollo, a una exagerada confianza en que la ciencia y la tecnología sabrán cómo responder al agotamiento de los recursos y a los procesos de contaminación; además, de un estilo de vida opulento de las sociedades desarrolladas que consumen y contaminan en una porción muy superior a la de los habitantes de los países más pobres que genera una mayor huella ecológica.

¹⁷Estudiante, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Tolima. Integrante del Semillero de Investigación en Currículo, Universidad y Sociedad. Colombia. marinellymene7@hotmail.com

¹⁸Estudiante, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Tolima. Integrante del Semillero de Investigación en Currículo, Universidad y Sociedad. Colombia. yulitan546@hotmail.com

¹⁹Estudiante, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Tolima. Integrante del Semillero de Investigación en Currículo, Universidad y Sociedad. Colombia. linachellita@hotmail.com

También es importante tener en cuenta que en el ámbito educativo, la atención hacia la problemática ambiental se da, según R. de Moreno (s/f, p. 1) inicialmente en la década del sesenta, como solución a la degradación de la naturaleza y a la explotación irracional de los recursos, y luego, en la década del setenta, en busca de definir el contenido de la acción educativa, para lo cual se acude a la física, la química, la biología y la ingeniería, a fin de que aporten al contenido curricular de la educación ambiental. Ahora bien, frente a la elaboración de un esbozo del contexto actual de la problemática ambiental, se resaltan las palabras de Leff Zimmerman (2004, p. 1) sobre la región de América Latina y el Caribe, dado que ésta región, aun cuando tiene muchas de las mayores riquezas ecológicas y ambientales del planeta, presenta, así mismo, preocupantes procesos de degradación ambiental; aunando a ello, y a pesar de la proliferación de redes, programas, proyectos y espacios de educación ambiental, y de que algunos países de la región han establecido leyes a favor de la educación ambiental, ésta sigue siendo marginal.

Sin embargo, este problema de incoherencia entre las leyes y las pretensiones de la educación ambiental frente a la profundización de los procesos de degradación ambiental, no son sólo un fenómeno conflictivo de la región latinoamericana, sino que es un reflejo del contexto de incoherencia mundial, que se refleja, por ejemplo, y según Rodoux (2009; Citado por: Mora, 2009, p. 5) en que, en relación con la evidencia sobre la aplicación de los acuerdos de Kyoto, se observa un estado plagado de obstáculos y zancadillas por parte de los mismo gobiernos que decían defender la idea del desarrollo sostenible. Esto conduce a que en el contexto actual, la problemática ambiental no sólo pueda entenderse como un conflicto

que pueda resolverse con leyes y acciones gubernamentales sobre la protección del medio ambiente, pues, el centro del problema de la degradación ambiental, se encuentre en el carácter del consumo que caracteriza a la sociedad actual Ortega (2006, p. 4), pues, según este autor, la sociedad actual de consumo no obedece única y exclusivamente a la satisfacción de las necesidades básicas, como el comer o el vestirse, sino que responde también a la búsqueda de status y de identidad, por lo cual se ha convertido en una actividad muy asociada con los valores de una cultura y con las percepciones que tienen las personas sobre lo que es el éxito y la felicidad, sin embargo, mientras aumentan las posibilidades de consumir, el impacto que esto genera sobre la naturaleza es inquietante. En este sentido, y sobre la problemática ambiental en el contexto actual, aparecen dos tendencias sobre el futuro de la degradación del medio ambiente; una extremista, según la cual, y en palabras de Leakey y Lewin (1997; Citado por: Mora, 2009, p. 2) la actual crisis financiera global con desequilibrios macroeconómicos y pérdida de millones de empleos, amenazan la igualdad, la paz social y el medio ambiente, generando un problema público de miedo social al futuro, que algunos catastrofistas y apocalípticos han aprovechado para anunciar el acercamiento al punto de no retorno o de estado inevitable de extinción de la especie humana y de toda forma de vida en el planeta tierra. Pero, por otro lado, se encuentra una tendencia moderada sobre el futuro de la degradación del medio ambiente, que parte de las Naciones Unidas, cuando plantea, en relación con la “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005 – 2014”, la defensa de un entramado de medidas tecnológicas, políticas y educativas, como respuesta al hecho de que gran parte de la ciudadanía y sus representantes políticos no

han hecho eco de la necesidad de integrar la perspectiva del desarrollo sostenible a todos los niveles de la sociedad, teniendo en cuenta que estas medidas buscan convertir la educación en un agente para el cambio, a través de cambios curriculares, promoción de cursos para la formación docente, consejerías, entre otros (Mora, 2009, p. 11).

Así mismo, en torno a la problemática ambiental actual, se aprecian dos tipos de posturas diferenciadas, según Ortega (2006, pp. 3:4) por una parte, la de los países ricos, que señalan que, efectivamente, el mundo se encuentra amenazado por el desastre ambiental, y que para preservarlo es necesario controlar el crecimiento de la población, el cual ocurre mayormente en los países más pobres, que ya cuentan con el 80% de la población mundial; y, por otra parte, la postura de los países pobres, que manifiestan que la amenaza constante de desastres ambientales es el producto del consumo excesivo de los recursos naturales en los países ricos. Sin embargo, estas posturas, que lo que manifiestan es el intercambio de argumentos que adjudican cada uno a los otros la causa de los problemas ambientales, de manera que todos evaden las responsabilidades, se pueden apreciar en otro nivel; en este caso, a nivel local y regional, que frente a este debate de argumentos se encuentra la acción de los actores locales, en este caso, a través de los Proyectos Ambientales Escolares – PRAE -, en los cuales se incorporan, cada uno a su manera, las acciones de las Corporaciones Autónomas Regionales, las Universidades, las Cajas de Compensación, así como algunos centros de investigación, la construcción de diagnósticos locales y de lecturas contextuales que producen información muy valiosa respecto, a las problemáticas ambientales y sus necesidades de priorización (Comité Interinstitucional de Educación Ambiental de Antioquia – CIDEPARA, 2010, p. 5).

De la educación ambiental a la pedagogía ambiental

Ahora bien, como una manera de respuesta al conflictivo contexto social que soporta la problemática ambiental, desde el ámbito educativo se resalta la idea de la superación de la educación ambiental por una pedagogía ambiental, que asuma la tarea de reflexionar sobre el carácter y el enfoque de una educación que haga suya, de manera pertinente, los reales problemas ambientales de la actualidad. De esta manera, es importante atender, primero, a lo que se entiende por educación ambiental, según la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) que la concibe como un proceso que permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se pueda generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el medio ambiente. En este sentido, para el objetivo de llegar a una pedagogía ambiental, es necesario apreciar la reflexión sobre la educación ambiental que da sustento a la complejización del fenómeno que acarrea el entendimiento de las problemáticas ambientales como objeto de intervención pedagógica; de esta manera, se atiende a que la complejidad ambiental, según Leff Zimmerman (2004, p. 3) emerge de la reflexión del pensamiento sobre la naturaleza, en un campo donde convergen diversas epistemologías, racionalidades e imaginarios que transforman la naturaleza, construyen la realidad y abren la edificación de un mundo sustentable. Es decir, que para entender la conflictividad ambiental de la actualidad, es importante tener en cuenta que para trabajar sobre su complejidad, los problemas ambientales, según Mora (2009,

p. 3) no pueden ser estudiados por simple adición de investigaciones disciplinarias, pues estos problemas son originados por la interrelación de sistemas complejos adaptativos, como las dinámicas de los ecosistemas y la evolución de las sociedades humanas, en las que cada uno de estos sistemas procesan información, aprendiendo acerca de su entorno y de la interrelación entre sí.

Y es por esta necesidad de articulación de saberes, más que de adición disciplinaria, que se hace imprescindible un enfoque sistémico o articulador (Comité Interinstitucional de Educación Ambiental de Antioquia – CIDEPARA, 2010, p. 3) para la construcción de los contextos específicos de las problemáticas ambientales, en la que por sectores, social, cultural, natural, administrativo, económico, se pongan a dialogar las caracterizaciones de la problemática, de tal forma que queden reflejadas las relaciones entre ellas y las implicaciones de los elementos. Y es, precisamente, la consolidación de la idea de una pedagogía ambiental la que ofrece la posibilidad, según R. de Romero (s/f, pp. 1:2) de ampliar el campo de la educación ambiental, aceptando los múltiples enfoques cruciales que desde la actualidad científica se plantan, incluyendo las

posibilidades organizativas, didácticas y de aplicación de estrategias ambientalistas y de educación diversas, como educación ambiental para adultos, formal e informal; de manera que se dé una integración de la educación ambiental con todos sus contados interdisciplinarios, en condiciones bajo las cuales la educación pueda lograr sus fines y objetivos, teniendo en cuenta, finalmente, que la pedagogía ambiental no tendría como fin último el perfeccionamiento humano, sino la protección de la naturaleza para la cual el hombre sería el mediador.

Conclusión

En conclusión, para enfrentar los argumentos, tanto de los países ricos como de los países pobres frente a la problemática ambiental, así como la incoherencia entre las leyes, las declaraciones y las pretensiones oficiales sobre la sustentabilidad del medio ambiente, y además, para superar el corto espacio de acción de la educación ambiental, se presenta la idea de pedagogía ambiental, que amplía el espacio de entendimiento de las problemáticas ambientales, ubicando en el centro de la reflexión, no las formas sustentables de satisfacción de las necesidades humanas, sino las maneras de sustentabilidad hacia el futuro de la protección del medio ambiente.

Referencias Bibliográficas

- Comité interinstitucional de educación ambiental de Antioquia – CIDEAPARA -. (2010). Medellín. Recuperado de:
http://www.corantioquia.gov.co/sitio/images/stories/pdf/circular_cidea.pdf
- Leff Zimmerman, Enrique. (2004). Educación ambiental: Perspectiva desde el conocimiento, la ciencia, la ética, la cultura, la sociedad y la sustentabilidad. Manizales: PNUMA – ORPALC. Recuperado de:
http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_ideasAmb/documentos/IAEdicion1Leff1.pdf

- Mora Penagos, William. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de: <http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/dependencias/facultades/medioambiente/Documentos/Public>
- Ortega Marín, Jeniffer. (2006). Educación ambiental. Formación para el ahorro de la energía eléctrica. Proyecto para el Colegio Adventista del Atlántico Max Trummer. Asesorado por la psicóloga Marina Llanos. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: http://psicologia-ambiental.com/docs/educacion_ambiental.pdf
- Política Nacional de Educación Ambiental. SINA. (2002). Ministerio del Medio Ambiente. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.cundinamarca.gov.co/Cundinamarca/Archivos/FILE_ENTIDADES45431.pdf
- R. de Romero, Elsa. (s/f). ¿Educación ambiental o pedagogía ambiental? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado Por: RED ACADÉMICA. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda07_06arti.pdf

Referencia

Marinelly Meneses, Vanessa Bernal y Lina Marcela Sánchez, "Reflexiones en torno a la educación y la pedagogía ambiental", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 85-89

Recibido: 30-07-2011

Aceptado: 21-09-2011

Seres
&
Saberes

14. El sistema educativo actual y el sedentarismo

Naysla Julieth Arboleda Machado²⁰

Resumen. En este artículo se muestra una reflexión crítica del autor al sistema educativo actual, y cómo otras organizaciones internacionales están reconociendo el valor de la educación física, el deporte y la recreación para la formación integral del ciudadano, en contravía del sistema educativo colombiano, porque éste no le da la importancia que merece, aunque la legislación educativa, la ley del deporte y la constitución política establezcan otra cosa. Aun así, se sigue reduciendo el número de horas en el área de educación física, lo que promueve el sedentarismo en los niños, adolescentes y jóvenes.

Palabras clave. Sistema educativo, educación física, deporte, sedentarismo.

Abstract. In this article shows a critical reflection of the author to the current educational system and how other organizations are recognizing the value of physical education, sport and recreation for the integral formation of the citizen. In both with the educational system and because this does not give the importance it deserves while educational legislation, the sport Act and the Constitution establish otherwise. Still continues to reduce the number of hours in the area of physical education promoting sedentary lifestyle in children, adolescents and young people.

Key words. Educational system, physical education, sport, a sedentary lifestyle.

Introducción

A medida que va evolucionando nuestro entorno se generan nuevas expectativas, nuevas ideas, nuevas investigaciones, nuevos problemas y nuevas soluciones; el campo de la educación no es la excepción; por esta razón, se deben implementar nuevas estrategias académicas que permitan mejorar la calidad de los procesos de formación, brindando una excelente enseñanza – aprendizaje en todos los campos del saber, básicos para que así el desempeño personal sea óptimo y se cumplan los procesos de subjetivación, donde se vean planteados los objetivos de proyectos de vida, los proyectos institucionales y los proyectos sociales.

El Sistema Educativo Actual y el Sedentarismo

Como se hizo referencia en el párrafo anterior, uno de los campos del saber que se tiene muy olvidado en el aspecto educativo, es la cultura física y, por ende, todos los beneficios que trae un buen programa de actividad física, de concientización del sedentarismo, de nutrición y alimentación balanceada, para una buena calidad de vida (Melo, 2010). Pero, aunque este tema es tan importante para el desarrollo personal y social del individuo, no se implementa de la forma que debe ser en las instituciones educativas,

²⁰Licenciada en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Asistente de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Colombia. arboledamn@ut.edu.co – flaca0028@hotmail.com

ya sea porque la institución y el gobierno nacional consideran a la educación física como un área de segunda categoría, o porque sencillamente el docente encargado tampoco crea la necesidad de generar estos espacios.

El gobierno nacional se ha interesado en el fomento de la actividad y la recreación para crear hábitos de vida saludable. En la ley 181 de 1985 se hace manifiesto, en varios de sus artículos, la importancia de las actividades recreo – deportivas dentro del aprovechamiento del tiempo libre, y cómo se deben fomentar programas dirigidos a la masificación y la divulgación de la actividad física y el deporte extraescolar. Además, el deporte y la recreación se encuentran dentro de los derechos fundamentales en la Constitución Política (1991) artículo 52. Y por último, la ley 181, en su artículo 3, tiene como objetivo fundamental el de “Integrar la educación y las actividades físicas, deportivas y recreativas en el sistema educativo general en todos sus niveles” (Ley 181, 1995). Por lo anterior, podríamos afirmar que ello se está cumpliendo, pero no se perciben los objetivos señalados. La educación física como tal, dentro de la educación formal es una herramienta muy valiosa para fomentar la actividad física, dirigida al aprovechamiento del tiempo libre, para concientizar al hombre del futuro de los problemas físicos y de salud que conlleva una vida inactiva o sedentaria, para estimular al futuro ciudadano en el cuidado de su cuerpo, para conservar y mejorar su estilo de vida por medio del ejercicio y la actividad física y demás beneficios en la vida actual y futura. Realmente, un docente en educación física podría cumplir todos estos objetivos con una o dos horas semanales de clase. (Constitución Política de Colombia, 1991) (Ley 181, 1995).

La educación formal (instituciones educativas) en sus diferentes niveles

(primaria, básica y media) es la base principal de la formación humana, y dentro de esta formación en Colombia no se podría hablar de integral, puesto que los procesos académicos no tienen un equilibrio entre el cuerpo y la mente como lo diría Aristóteles, citado por García Tejedor (2006) donde plantea una relación estrecha entre el cuerpo y el alma, ya que “no son sustancias distintas, sino dos componentes metafísicos de una misma sustancia”; sólo nos preocupamos por lo intelectual; sin desconocer su importancia, nos olvidamos de la dimensión física que es tan esencial para el desarrollo armónico del ser humano.

El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación, considera la educación física como un área de “segunda categoría”, a sabiendas de que ellos mismos decretan que esta área se debe orientar una sola vez en la semana, con una intensidad de una a dos horas, situación que va en total desacuerdo con la OMS (Organización Mundial de la Salud) que plantea un mínimo tres sesiones semanales de actividad física para que una persona sea físicamente activa. Realmente, son tan importantes los objetivos que se propone esta área del conocimiento que pareciera que no se pueden cumplir, porque el tiempo no es suficiente para generar un cambio social y de concientización, así el docente de educación física tenga toda la disposición para desarrollarla. Teniendo en cuenta lo anterior, en las instituciones educativas no se le da la importancia que merece la educación física, debido a que la comunidad educativa poco conoce sus grandes beneficios (físicos, psicológicos, sociales y fisiológicos, entre otros) como aporte a mejorar la calidad de vida del ser humano. Por el contrario, el sistema educativo actual hace que cada vez el deporte y la actividad física se vea con menos importancia en la juventud colombiana, tomándola como un área de “relleno”. Es de conocimiento que en algunas instituciones

educativas los rectores y coordinadores le dan la menor importancia a esta área, menoscabando la formación integral del ser humano. Y como si fuera poco, el ICFES excluye el Área de Educación Física de todas las pruebas que se aplican a los estudiantes de básica primaria, secundaria y media, desconociendo su importancia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en uso de sus facultades para la promoción de la salud, recomienda como mínimo tres días a la semana de actividad física regular, de 30 a 60 minutos mínimo para niños y jóvenes de 5 a los 17 años de edad. Con hábitos de vida saludables, muy seguramente una persona será físicamente

activa, disminuyendo el índice de sedentarismo, que actualmente es considerado como la enfermedad silenciosa del siglo XXI. (OMS, 2011). En este sentido, si realmente no se educa al ciudadano desde la base de la formación (Instituciones educativas de carácter formal) para que tengan hábitos de vida saludable y lo disfruten, con seguridad el hombre del futuro seguirá siendo sedentario, cada vez con más enfermedades, aumentando los índices de obesidad, hipertensión y demás efectos que tiene el sedentarismo; todo esto avalado por el sistema educativo actual que, sin duda, ayudará a promover el sedentarismo y a generar ciudadanos sin conciencia de una buena cultura física.

Referencias Bibliográficas

Constitución Política de Colombia, A. 5. (1991). De los derechos sociales, económicos y culturales. Colombia: República de Colombia.

García Tejedor, E. C. (2006 de 12 de 06). La relación mente / cuerpo. Recuperado el 22 de 07 de 2011, de <http://www.filosofiayliteratura.org/filosofia/mentecuerpo.htm>

Ley 181, 1. (1995). Sistema Nacional del Deporte. Colombia: Congreso de la República de Colombia.

Melo, C. (2010). *Unidad de Medicina del Deporte*. Santiago, Chile: Hospital del Trabajador.

OMS, O. M. (04 de 05 de 2011). Extrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Recuperado el 22 de 07 de 2011, de: http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/index.html

Referencia

Naysla Julieth Arboleda Machado, "El sistema educativo actual y el sedentarismo", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°. 1, 2011, pp. 90-92

Recibido: 31-07-2011

Aceptado: 10-09-2011

15. A propósito de la escuela y el currículo

Hilda Nubia Cuervo Polanía²¹

*“El currículo no es, pues, una mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura”
Stenhouse (1981:9)*

Resumen. Hablar de escuela y de currículo es hacer referencia a temas que van íntimamente ligados, pues, ¿puede existir una escuela sin currículo o un currículo sin escuela? La respuesta espontánea, inmediata u obvia es: ¡No! No es posible pensar una escuela sin un currículo, sin un plan de estudio; como tampoco es posible pensar un currículo o un plan de estudio que no se plasme y realice en una escuela, un currículo que quedaría en el aire. Aunque parece necesaria la respuesta a la pregunta formulada, se tratará en este breve escrito de plantear lo contrario, o mejor: ¿hasta dónde es posible pensar una escuela sin currículo o un currículo sin escuela?

Palabras clave. Escuela, currículo, plan de estudio, entorno social.

Abstract. Talk about school and curriculum is to refer to subjects that van closely linked; then, can there be a resume without a school or a school without curriculum? The spontaneous, immediate or obvious answer is: no! It is not possible to think about a school without a resume without a plan of study; nor is it possible to think of a curriculum or a plan of study that does not translate and perform in a school, a curriculum which would be in the air. Although the answer to the question posed

seems necessary, will be dealt with in this brief letter put otherwise, or better: to where it is possible to think about a school without curriculum or a curriculum without school?

Key words. School, curriculum, curriculum, environment social.

Introducción

En los procesos evolutivos del ser humano se fue conformando poco a poco el fenómeno de lo social: la creación de una mayor dependencia de los demás; para la mayoría de pensadores es algo natural, entre quienes se destaca Aristóteles (1930) por haber puesto una primera piedra al afirmar la naturaleza social del ser humano, pero precisada de educación para poder convivir en la polis; además, por tratarse de una insociable sociabilidad (Kant, 1979). En este sentido, se van transmitiendo a las nuevas generaciones las “particularidades físicas y espirituales” (Jaeger, 1994, p.3). Así se va creando la civilización y la cultura; ésta como un conjunto de creencias y valores, la otra como posibilidades de transmitir esas creencias y saberes a través de diferentes maneras o técnicas y, hoy en día, de tecnologías, pero siempre de lenguajes.

²¹ Estudiante IV Semestre Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente Educación Primaria, Neiva, Huila. Colombia. nubiacuervo@gmail.com

¿Hasta dónde es posible pensar una escuela sin currículo o un currículo sin escuela?

Dentro de lo cultural se da lo educativo, la capacidad de moldear, de formar, de transmitir lo que se cree, lo que se es, lo que se cultiva; es una especie de agricultura de lo humano que hace llegar a los otros las intencionalidades para su formación, dependiendo de las coordenadas espacio temporales. Cuando se reflexiona un poco más, y de manera sistemática, cómo se quiere y se puede formar, aparece lo pedagógico, cuyo objetivo y objeto será la formación del ser humano, en cuanto ser humano; el cultivo de su humanidad, en palabras de Martha Nussbaum (2001). Al complejizarse esta intencionalidad de la formación del ser humano aparece la intencionalidad política ambiental; es decir: qué hacer, cómo hacerlo, con qué hacerlo, quiénes y cuándo lo harían, entre otros.

Responder de manera reflexionada a estas preguntas hace que surja lo que, desde hace casi un siglo, se llama currículo. Si bien correspondió a Franklin Bobbit el uso por primera vez del término, en su obra *How to make a Curriculum?* (1924) poco a poco fue ganado espacio en el mundo académico, especialmente el mundo educativo. De esta manera van apareciendo obras como: *Basic principles of curriculum and instruction*, de Ralph Tyler (1949) *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*, de Benajim Bloom (1956) y *The process of education*, de Jerome Bruner (1960).

También se pueden marcar tendencias de acuerdo con las épocas, en las que es relativamente fácil identificar un primer

momento, cuyo énfasis estaba en el control, la calificación, los resultados obtenidos por los estudiantes, aconductándolos o disciplinándolos; una primera época fundamentada principalmente en la psicología conductista y modelos fordistas o tayloristas aplicados a la educación. Esto se da hacia mediados del siglo XX. Para los comienzos de la segunda mitad del siglo XX, la tendencia va más hacia la programación escolar, lo que favorece la aparición de guías para la enseñanza. Así encontramos la obra de Dottrens: *Cómo mejorar los programas escolares*, escrita empezando la década del sesenta (1961). No es claro si por los movimientos de finales de la década del sesenta, como lo acaecido en 1968, pero esta década se detendrá un poco más en la influencia de lo cultural en la educación y la necesidad de que haya correlación entre la teoría curricular y su práctica. Un ejemplo de ello es toda la obra de Hilda Taba, como *Elaboración del currículo: Teoría y Práctica*. Pero también hay énfasis en la importancia de la planeación, así como se empieza a hablar de la distribución social del conocimiento.

La década de los ochenta conocerá autores que pronto se convertirán en referentes obligados al abordar el currículo en el mundo occidental, como Bernstein, Apple, Grundy y Díaz Barriga; el contexto de la época llevará a que se hable del carácter público del conocimiento, el acceso al conocimiento como derecho, los valores y creencias sociales y la importancia de la evaluación en lo educativo, que no puede quedar como apéndice de un sistema sino como parte integral de él, por lo que debe ser organizado, planeado y ejecutado. Para Bernstein, el currículo es reflejo del poder y del control. En la década de los noventa hacen aparición personajes como José Jimeno Sacristán, Jurjo Torres y Lundgren, entre otros. Se hablará de destrezas,

competencias, interdisciplinariedad, así como de lo oculto, lo implícito, lo explícito, lo cultural y su influencia en la formación de los estudiantes. Lo explícito será lo seleccionado como expresión de la intencionalidad, que conlleva unos métodos o manera para enseñar unos contenidos, los contenidos mismos y los fines o los propósitos que se quieren y se persiguen. El currículo demanda reflexión, pero una reflexión no alejada de la realidad, sino sobre la práctica educativa.

Planteada grosso modo la historia del currículo, es necesario volver sobre la pregunta inicial: ¿hasta dónde es posible hablar de un currículo sin escuela o de una escuela sin currículo? Para aproximar una respuesta, o aventurar algunas hipótesis, es menester decir algo acerca de la escuela y su función. La mejor definición y más completa que existe de escuela, quizás sea la afirmada por el Concilio Vaticano II:

“Entre todos los medios de educación tiene peculiar importancia la escuela, la cual, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistada por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la mutua comprensión; además, constituye como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar juntamente las familias, los maestros, las diversas asociaciones que promuevan la vida cultural cívica y religiosa, así como la sociedad civil y toda la comunidad humana”. (Concilio Vaticano II, 1978:515).

Ese es el ideal de lo que le corresponde a la escuela, hacia allá debe encaminarse; sin embargo, no se pueden desconocer otros puntos de vista, que a la correspondencia de la ley del péndulo, con extremos diametralmente opuestos; a manera de ejemplo, el del escritor Bernard Shaw: “Mi educación se vio interrumpida con mi ingreso a la escuela”, o la antropóloga norteamericana Margaret Mead: “Mi abuela quería que yo fuese una mujer culta, por eso nunca me envió a la escuela”. De llegar a tener la razón, entonces, ¿para qué es la escuela?, ¿qué sentido tendría? Para no quedarnos en la discusión de lo que es la escuela y su misión, importa mostrar qué tan viable es una escuela sin currículo y un currículo sin escuela. Permítaseme recurrir a Stenhouse (1981) en la definición que hace de currículum como “la distancia que media entre las intenciones y la realidad. El reconocimiento de esa distancia y el intento de reducirla es lo que da sentido a la teorización y la investigación sobre el currículum”. En este sentido, la escuela tiene intenciones, es intencionalidad política, es deseo, es expresión de la voluntad del Estado y de los gobiernos; el currículo es expresión de la política institucional, es la manera como la institución concibe no sólo la formación sino la manera como debe responder a los retos de la sociedad. En esta línea de pensamiento, la escuela y el currículo son inseparables, no se entenderían el uno sin el otro.

Por tanto, aventurando conclusiones, se puede afirmar que el currículo por su intencionalidad está más unido a procesos formativos, educativos, sin necesidad de que éstos se den al interior de la escuela; sí es posible pensar en un currículo extraescolar, en cuanto sistemático y planificado. Sería mejor, en este caso, hablar de momentos curriculares en relación con lo extraescolar,

más que de currículo, como se concibe generalmente. Pero la escuela sin currículo es más difícil pensarla, siempre y cuando se tome como base el concepto de currículo en perspectiva de lo intencional y político institucional; pues siempre la escuela es

intencionalidad, así sea no tan manifiesta. Pero si el concepto de currículo es muy restringido a lo programático, y se confunde con lo meramente instrumental, sí es posible pensar una escuela sin currículo.

Referencias Bibliográficas

Apple, M. (1987). *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.

Bobbit, Franklin. (1924). *How to make a Curriculum?* Houghton, Mifflin.

Bloom, Benjamin. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. Longmans, Green.

Bruner, Jerome. (1960). *El proceso de la educación*. México: Uthea.

Concilio Vaticano II. (1978). *Documentos completos: constituciones, decretos, declaraciones, mensajes*. Ediciones Paulinas

Contreras Domingo, José. (1990) *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Editorial Akal Universitaria.

Gimeno, J. Sacristán. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Jaeger, W. (1994). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica. Editado por Editorial Presencia Ltda. Santa Fe de Bogotá.

Kant, I. (1979). Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita. En: *La Ilustración en Alemania*. Paul Raabe & Wilhelm Schmidt-Biggemann (comps.). Ed. Hohwacht. Bonn. (pp. 39-57).

Nussbaum, Martha. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. 1ª ed. Barcelona: Andrés Bello.

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Tyler, Ralph. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Referencia

Hilda Nubia Cuervo Polanía, "A propósito de la escuela y el currículo", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N°1, 2011, pp. 91-96

Recibido: 30-07-2011

Aceptado: 16-09-2011

16. Psicoactivos: Realidad emergente en nuestra cotidianidad

María Ruth Anaya Vega²²

Resumen. La supervivencia de nuestros jóvenes está en peligro, ya que el consumo de drogas y sustancias psicoactivas aumenta velozmente, trasladándose de los diferentes escenarios urbanos, propicios para el consumo de sustancias, a nuestras aulas de clase, sin restricción alguna. Por lo tanto, el deber ser de las instituciones educativas, actualmente, apunta a un mismo ideal de cambio, reconocimiento del educando desde sus necesidades y problemas, implementando así programas de prevención e intervención para combatir el flagelo de la drogadicción. Estos programas deben ser evaluados y sus experiencias sistematizadas, en aras de compartir información que, de alguna manera, desarrolle vías de control de dicha epidemia creciente. Para sustentar lo anterior, se enuncian los antecedentes de dos categorías: Historia del consumo e Incremento del uso de psicoactivos en diversos contextos.

Palabras clave. Psicoactivos, consumo, sistematización de experiencias.

Abstract. The survival of our young people is in danger, the consumption of drugs and psychoactive substances increases rapidly, moving from the different urban scenarios conducive for the consumption of substances, in our classrooms, without any restriction. Therefore, must be educational

institutions currently points to a same ideal of change, recognition of the learner from their needs and problems, thus implementing prevention and intervention programmers to combat the scourge of drug addiction. These programmers should be evaluated, and their experiences systematized in order to share information in any way, develop ways of control of this growing epidemic. To support the above, sets out the background of two categories: history of consumption and increase in the use of psychoactive in various contexts.

Key words. Psychoactive, consumption, systematization of experiences.

Realidad emergente en nuestra cotidianidad

El tema de la drogadicción y el consumo de sustancias psicoactivas en el ser humano no es nuevo; dada la proliferación del problema, hoy en día nos hemos acostumbrado tanto al tema que ya se han permitido ciertas conductas propias de los consumidores, como son: porte de dosis personal (Gaviria, sentencia c-221,1994) consumo de sustancias alcohólicas, micro-comercio de alcaloides fuera y dentro de la

²²Licenciada en Idiomas. Estudiante Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Docente de Inglés del Instituto Técnico La Cumbre de Floridablanca. Integrante de Escuela para Padres. maryavega28@yahoo.es

institución, conductas agresivas, faltas al manual de convivencia y faltas de normas de conducta en la comunidad donde ellos conviven; además, se ha permitido el desarrollo de otros delitos fundamentados e iniciados en el consumo de sustancias, como la prostitución, el hurto en todas sus modalidades, el expendio de psicoactivos, boleteo, amenazas e incluso el sicariato, pues la idea de buscar dinero fácil y rápido, que ofrezca oportunamente el acceso a la compra de dichas sustancias, ha permeado todas las instancias legales y judiciales del orden social de muchos países, incluyendo Colombia.

Parece fácil hablar de drogadicción en un país como Colombia, cuya problemática diaria de consumo y venta lo han llevado a ocupar los primeros lugares a nivel mundial. Asimismo, es visto con desconfianza por sus vecinos, debido al aumento de grupos armados que se financian con el narcotráfico, facilitando la exportación de drogas y, por tanto, amenazando su seguridad Nacional. En este caso, nuestro país ha llevado a cabo estrategias militares y sociales, intentando disminuir el flagelo de las drogas en todas sus dimensiones.

Por otro lado, parte de nuestra población juvenil, infortunadamente inmersa en el consumo de las drogas, ha encontrado una forma fácil de evadir la realidad, sumergiéndose en un viaje sin regreso, ya que son muy pocos los que logran salir de tal adicción. NDIC: The National Drug Intelligence Center (2011) afirma que el abuso crónico de las drogas por los adolescentes durante sus años de formación, puede interferir en su desarrollo cognitivo y su normal socialización, contribuyendo al desarrollo de trastornos mentales. De este modo, se puede alterar el psiquismo humano, originando trastornos físicos y psíquicos como la depresión y la paranoia, y

sociales como las agresiones y desórdenes públicos. Por consiguiente, si las drogas pueden alterar emociones, sentimientos y comportamientos, pueden, asimismo, hacer que los consumidores manifiesten conductas violentas contra las personas o las cosas a su alrededor. Vale la pena mencionar que algunos consumidores, al necesitar dinero para drogas y no tenerlo, acuden a acciones antisociales como robar, primero a sus familiares y amigos y después a cualquier individuo que en la calle se encuentre vulnerable. Se sabe que la droga no es la causa de la violencia, pero su consumo es uno de los factores que la anticipan y un paso para que el adicto se convierta en agresor, o víctima de sí mismo o de otros. Cada día nos enteramos por los medios de comunicación de innumerables casos de accidentes, muertes, asesinatos, suicidios, y demás, causados por un individuo bajo los efectos de las drogas. Así, el individuo en un deseo de reconocimiento, aceptación, poder y curiosidad, adopta el consumo de drogas como parte de su cotidianidad, conviviendo con éstas y convirtiéndose en un esclavo sin conciencia, capaz de cualquier proeza con tal de consumirla.

Como maestros de los diferentes centros educativos del país, tanto públicos como privados, somos testigos del consumo de sustancias alucinógenas de nuestros jóvenes y de cómo cada uno de ellos, por diversas razones personales, se autodestruye sin ningún control, reflejando comportamientos agresivos en contra de la sociedad, las Instituciones Educativas y sus propias familias. Se diría que el consumo de psicoactivos- sustancia química de origen natural o sintético y que afecta las funciones del sistema nervioso central: Cerebro y Médula- no debe ser ya tomado como un problema personal sino social, pues esta conducta se origina e influye en el entorno donde el individuo habita; los ámbitos

estos programas pilotos apenas se están implantando con un periodo mínimo de tres años, y que hasta ahora van a ser sujetos a valoración para evidenciar la incidencia que han tenido a nivel de la comunidad educativa.

Para los fines de nuestro argumento, hemos realizado una revisión de antecedentes históricos y actuales para precisar: ¿Cuándo aparecieron y comenzaron a tener influencia las drogas en la vida del ser humano? Según Martínez y Rubio (2002) en la Biblia se comienza a mostrar el uso de sustancias como el vino y el consumo de pan con un aditivo llamado cornezuelo-hongo, que crece en el pan y otros cereales- el cual se conoce actualmente como LSD. Esta combinación facilitaba estados de inconciencia y apertura espiritual y, por ende, despertaba sensaciones de euforia en quienes las consumían. Avanzando en el tiempo, encontramos que en China los emperadores usaban el opio en forma oral y en medicina. No obstante, el uso constante y desmedido suscitó alarma social que terminó en una guerra con Inglaterra, la cual apenas había alcanzado la victoria, legalizó el comercio del opio. Más adelante, el opio sería sustituido por la morfina y ésta por la heroína. Ninguno se percataría de los efectos letales de esta última.

Así, siguiendo nuestro recorrido, y de acuerdo con Martínez y Rubio (2002) en Asia la planta Cannabis se usaba como fuente textil para la elaboración de alpargatas, cuerdas, ropa y velas de barcos. Sin embargo, su naturaleza alucinógena sería descubierta por los chinos, quienes la consumían como fuente de comunicación espiritual. Por su parte, en Europa el cannabis o marihuana era esencial para aliviar afecciones del estómago y la cabeza, y curar heridas. En América, la cultura Hippie

se imponía como modelo de rebeldía, libertad, independencia y desarraigo de las creencias de una sociedad tradicionalista, poniendo a la vez a la moda el consumo de la marihuana. Del mismo modo, debemos mencionar que nuestros aborígenes la cultivaban y consumían en sus rituales sagrados, y para aplacar el hambre, la fatiga y el frío. Y siguiendo con nuestra línea histórica, surgió la cocaína para usos farmacéuticos y tratamiento de enfermedades nerviosas, pero su uso indebido en 1914 causó su inmediata prohibición. Sin embargo, y como si fuera poco, en la Segunda Guerra Mundial los soldados americanos eran persuadidos de consumir anfetaminas para mantenerse despiertos, alertas, sin fatiga, y asimismo, los soldados españoles, ingleses y japoneses, quienes presentaban conductas agresivas; un claro ejemplo fueron los Kamikazes, “Viento Divino”, pilotos suicidas japoneses, quienes eran obligados a consumir diversas sustancias con el fin de lograr el coraje necesario para morir por su país. En suma, pasarían muchos años hasta que, con la creación de la Organización Mundial de la Salud en 1946, se empezara a considerar el consumo como un problema social, y sólo hasta 1988 las Naciones Unidas tomarían cartas en el asunto, buscando la cooperación internacional para combatir la gran demanda existente. Como se ha podido notar, el consumo de sustancias psicoactivas ha existido desde épocas ancestrales; lo que ha cambiado es su contexto, su uso y su presentación, pero de algo somos conscientes, y que no ha cambiado, es su poder destructivo.

Continuaremos la exploración con las investigaciones realizadas por organizaciones internacionales, nacionales y locales. NIDA Website (The National Institute on Drug Abuse) de los Estados Unidos, ha llevado a cabo un trabajo de

sociales, familiares, escolares son la fuente de socialización primaria y, como afirman Hawkins y Catalano (Citados por Luengo, 1999) los vínculos que el individuo establezca, así como los modelos que observe e imite, constituirán futuras conductas pro-sociales o antisociales, dependiendo del refuerzo que se reciba y la percepción que se tenga del entorno. Por esta razón, se han creado proyectos de prevención con el fin de disminuir el número de jóvenes en riesgo de consumo; otros, para aquellos que se encuentran esporádicamente consumiendo o en riesgo de reincidencia, y otros más para los que ya están inmersos en la adicción. Para dicho fin, proyectos institucionales como Escuela para Padres y Construyendo ciudadanía activa, participativa de decisiones sociales, se han encargado de ofrecer apoyo a padres y alumnos en un intento por combatir este flagelo creciente en las aulas del Instituto Técnico La Cumbre de Floridablanca, Santander. Sin embargo, debemos preguntarnos: ¿Existen programas de prevención integral en Santander o en Colombia?, ¿Cómo implantar un programa de prevención e intervención que cumpla con las necesidades de cada institución?, ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para el diseño y evaluación de un programa de prevención en el consumo de drogas?

Algunos de los factores de riesgo (Becoña, 2002) involucrados en la realidad de cada comunidad y, por ende, en cada institución como motor de desarrollo social, son: los escasos recursos económicos con los que cuentan estas comunidades para instaurar programas de ocupación laboral que permitan mejorar la condición económica de los habitantes y no vivir en tan precaria situación, donde el facilismo y la dinámica microeconómica del expendio de sustancias, suelen ser algunas de las pocas alternativas para solventar su manutención y

el sustento de su adicción. Otro factor lo constituye la desintegración familiar por diferentes causas, entre ellas la violencia intrafamiliar, la falta de autoridad y liderazgo por parte de cada familia, los modelos negativos de conducta, la falta de diálogo, la conformación de nuevos núcleos familiares a partir del primario, la falta de valores, la desestabilización económica del núcleo social, la falta de acompañamiento profesional en los diferentes ámbitos, y muchos otros más. Asimismo, el maltrato físico y psicológico al que es sometido cada joven por parte de familiares o personas ajenas; el contacto con otros jóvenes consumidores y expendedores de drogas, dentro y fuera de la institución. De igual modo, en ambientes de recreación y esparcimiento se tiene contacto directo con drogas sin ninguna prohibición y ante la ausencia de cualquier tipo de autoridad. Y desde luego, la experimentación por curiosidad y deseo de lograr identidad social, y muchos otros factores inherentes al entorno de la persona.

Dentro de este contexto, y para dar respuesta a nuestros interrogantes, tenemos como punto de partida una Institución Educativa (ya antes mencionada) de Santander- donde se llevará a cabo el proceso de sistematización de experiencias en los programas de prevención e intervención en el consumo de drogas- la cual realiza procesos como: sensibilización a través de conferencias, confrontación de la realidad, explicitando vivencias de actores inmersos en la problemática, socialización con programas de instituciones especializadas, uso adecuado del tiempo libre, desarrollo de programas de capacitación en artes y oficios, e implementación de programas deportivos. Todo lo anterior está encaminado a disminuir el creciente consumo de drogas en la Institución. Vale la pena mencionar que

investigación científica, el cual se encuentra en página Web, facilitando información a todos aquellos interesados en ahondar en el tema, artículos, libros, estudios, para explicar por qué el ser humano tiene necesidad de drogarse y por qué unos individuos son más vulnerables que otros. En uno de los libros publicados por este Instituto, llamado "The Science of Addiction, Drugs, Brain and Behaviour" (2005, 28) se establece la drogadicción como una enfermedad compleja, la cual no puede curarse de un día para otro, sino que requiere de largos periodos de abstinencia y cuidado para que una persona pueda recobrar su vida. Siendo así establecida como una enfermedad, su desarrollo comienza en la niñez o en la adolescencia, etapas en las que el ser humano es más frágil y, por tanto, vulnerable a ser manipulado, debido a su confuso periodo de madurez.

A nivel latinoamericano, la mejicana Karina Malpica (2011) como investigadora, se introdujo en el mundo de las drogas para saber de primera mano lo que se podía experimentar con su uso, conocerlas más a fondo y vivir su propia experiencia espiritual. Esta investigadora posee su propia página Web, llamada "Las Drogas tal cual", en la cual ofrece orientación a todos los que la necesiten; da asesoría a través de su blog, contestando las inquietudes de los usuarios. Según Malpica (2011) los psicoactivos son herramientas de poder que funcionan bien la primera vez, ya que nos ayudan a abrir aquellos centros energéticos de nuestro cuerpo que se hayan bloqueados, pero su exceso puede ocasionar la obstrucción del libre flujo de la energía en el cuerpo, razón por la cual el individuo pierde su propia identidad, la noción del tiempo, aislándose de su ámbito socio-familiar y educativo, lo que lo lleva a convertirse en una carga para la Sociedad. Asimismo, en

nuestro contexto nacional y local se han implementado estrategias de sensibilización, prevención e inclusión social, a través de programas como DARE de la Policía Nacional, el cual brinda charlas de orientación a los niveles de primaria y básica secundaria. También, en el presente año, el equipo de investigaciones "Nuevos Rumbos" de Bogotá, con su proyecto "Mejores Amigos", realiza prevención del consumo de sustancias psicoactivas mediante el humor. Análogamente, y por su parte, Hogares Claret de Piedecuesta y Bucaramanga, así como Hogares Crea, ofrecen programas a los jóvenes en riesgo y dependientes. A los primeros, conferencias de orientación y confrontación con la realidad, y a los segundos programas de resocialización. No obstante, pese a tantos esfuerzos realizados, el consumo de sustancias psicoactivas continúa aumentando en nuestras instituciones educativas.

Debemos reconocer que hasta el momento en nuestro entorno, específicamente Floridablanca, Santander, no se han hecho investigaciones profundas sobre ¿Por qué los jóvenes, aun cuando conocen los efectos negativos del consumo en su organismo, y más específicamente en el cerebro, se siguen drogando? Ante esto, la Universidad UNAB de Bucaramanga, realizó una investigación en los años 2004 y 2008 en el área metropolitana (Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta) para determinar la prevalencia del consumo en estudiantes de secundaria, usando el modelo VESPA, lo que arrojó resultados del predominio del consumo de marihuana y aumento de sustancias como bazuco, éxtasis y cocaína, tendencia que en forma preocupante ha aumentado en las mujeres.

Conclusiones

Para finalizar, los aportes hechos en las investigaciones antes mencionadas, evidencian la necesidad de información real u orientación sobre los efectos de los psicoactivos, así como la necesidad de

valorar la calidad de nuestros proyectos de prevención, ya que nos hemos limitado a ignorar esta problemática social, a desertar por miedo o conformismo, dejar esta tarea a instituciones alejadas de nuestro entorno educativo, y así, cada vez más, nos estamos acostumbrando a tener la drogadicción como parte de nuestra cotidianidad.

Referencias Bibliográficas

- Becoña, E. (2002). *Bases Científicas de la prevención de las drogodependencias*. Universidad de Santiago de Compostela. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas Madrid, (versión adobe reader) Recuperado de: http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/Bases_cientificas.pdf
- Giraldo, C. (2002). *La dosis personal*. [versión electrónica]. CES, 16 (3), 19-29. Recuperado de http://www.ces.edu.co/Descargas/Publ_Med_Vol16_3/Dosis_personal.pdf
- Luengo, M., Romero, E., Gómez, J. et al (1999). La Prevención del consumo de drogas y la Conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd90/1109LUEpre.pdf>
- Malpica, Karina. (2003-2011). *Las drogas tal cual*. México. Global Coherence Initiative. Recuperado de <http://www.mind-surf.net/drogas/>
- Martínez, M., Rubio, G. (2002). *Manual de Drogodependencias para enfermería*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, SA.
- Naranjo, R. (2010). *La penalización de la dosis personal*. (Trabajo de investigación segunda Cohorte Derecho penal y Criminología). Recuperada de: <http://unilibrepereira.edu.co/derecho/archivos/pdf/tesis/penal/personal.pdf>
- National Institute on Drug Abuse. (2005). *The Science of Addiction, Drugs, Brain and Behaviour*. USA: Nida's publications. Recuperado de: <http://www.nida.nih.gov/scienceofaddiction/>
- National Institute on Drug Abuse. (2010). *Mind Over Matter*. USA: Nida's Publications. Recuperado de <http://teens.drugabuse.gov/mom/index.php>
- National Drug Intelligence Center (2004, Abril). *Drug Abuse and Mental Illness: Fast Facts*. NDIC Washington Liaison Office: US. Department of Justice, Recuperado de: <http://www.justice.gov/>

Peñalosa, J. (1972). *Por qué los Jóvenes nos drogamos*. México: Ediciones Paulinas.

Rueda, G., Camacho, P., Rangel, A., & Duarte, E. (2008). *Prevalence of substance use in Middle and high school students in Bucaramanga (Colombia) and Metropolitan Area*. *Colombiana de Psiquiatría*, 37(2), 195-206. Recuperado de http://www.psiquiatria.org.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/artorig4_prevalencia_del_consumo_de_sustancias.pdf

Referencia

María Ruth Anaya Vega, "Psicoactivos: Realidad emergente en nuestra cotidianidad", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 97-103

Recibido: 01-08-2011

Aceptado: 10-10-2011



17. Sobre el rendimiento de los montañistas de alta montaña, su metabolismo y una recomendación de cómo entrenar

Fredy Moreno Quintero²³



Resumen. Este artículo es una síntesis del estudio que se realizó con montañistas tolimenses, para determinar cuál es el efecto del entrenamiento aeróbico y anaeróbico y comprobar cómo debe entrenarse un montañista para lograr la cumbre de las distintas montañas de la geografía mundial; en este documento planteamos algunas consideraciones que debemos tener en cuenta al iniciar el proceso de entrenamiento, como es la producción energética, y cómo iniciar un entrenamiento para mejorar la condición física.

Palabras clave. Montañismo, resistencia aeróbica, alta montaña, acondicionamiento físico.

Abstract. This article is a synthesis of the study with "tolimenses" mountaineers, to determine the effect of aerobic and anaerobic training and check how it is that a mountaineers must train to reach the Summit of the different mountains of world geography, this document blanket some considerations that we must take into account at the start of the training process is the production of energy, and how to start a training to improve physical condition.

Key words. Aerobic resistance, High Mountain, mountaineering, conditioning physicist.

La capacidad de rendimiento del montañista

El análisis preciso de la capacidad de rendimiento indica de qué factores depende el rendimiento de los montañistas, lo que permite señalar los elementos que han de dominar durante el entrenamiento. Cuantas más técnicas de montañismo se dominen, y cuanto más seguras y firmes sean, más variada será la escalada y más probable será el éxito.

La condición física es, en el montañista, la suma de todos los factores que intervienen en el rendimiento corporal y su realización con las características individuales.

Cualquier enfermedad a gran altura es mucho más grave que a nivel del mar. Los dolores de garganta son frecuentes, producidos por la sequedad del aire y el frío. Cualquier afección de las vías respiratorias es potencialmente peligrosa, exigiendo tratamiento urgente y, por supuesto, descenso inmediato. Entre los 4.000 y 5.000 m.s.n.m. son frecuentes los edemas cerebrales y pulmonares, decreciendo su porcentaje a más altura debido a que los alpinistas están ya convenientemente aclimatados.

²³Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Estudiante IV Semestre Maestría Educación, Universidad del Tolima, Colombia. fredyto71@hotmail.com

Los efectos del frío son mucho más destacados a gran altitud debido a varios factores: efectos del viento y depresión en la producción de calor por el propio organismo, a causa de la falta de oxígeno. El descuido por fatiga y apatía contribuyen a la pérdida de calor. Dentro de la preparación de los deportistas, realizaremos en las primeras semanas de entrenamiento la preparación del sistema aerobio con un trabajo de resistencia general y resistencia a la fuerza; a continuación daremos la definición de estos términos y su aplicación.

De acuerdo con los diferentes escenarios a los que se ve enfrentado el montañista, lo escarpado del terreno, su inclinación, el peso externo del equipo que lleva en la espalda (debido a sus largas jornadas y de realizar sus campamentos a grandes alturas, deben llevar el equipo necesario para ello) se requiere que esté preparado, de modo que su fuerza debe ser la adecuada y entrenada para no tener contratiempos en las expediciones.

Recomendaciones de entrenamiento

1. Es indispensable para todos los deportistas-montañistas que deseen seguir la práctica de este deporte, tener una disciplina en el acondicionamiento físico y técnico; inicialmente, para disfrutar de diferentes escenarios naturales que se encuentran en las hermosas montañas colombianas y del mundo; en segundo lugar, evitar accidentes y enfermedades características de la alta montaña, como puede ser el soroche (malestar leve) edema pulmonar y cerebral, entre otros.

2. Teniendo en cuenta las grandes jornadas de caminata de acercamiento en los diferentes escenarios naturales, se hace

necesario, y muy importante, tener una buena base de resistencia aeróbica que determine el buen rendimiento; por lo tanto, se hace indispensable que el montañista dedique gran parte de su preparación, previa a la expedición, a la resistencia aeróbica.

3. La preparación anaeróbica viene a ser determinante cuando el montañista se ve enfrentado a las grandes alturas y, por lo tanto, a una baja presión atmosférica, lo que dificulta la asimilación del oxígeno para continuar con la actividad y lograr la meta propuesta, teniendo que adaptar su organismo, de modo que funcione esta condición del medio.

Conclusiones

Todo montañista debería -dentro de su preparación física para expediciones que comprendan la alta montaña, entendida desde los 3000 m.s.n.m.-, tener en cuenta la alternancia entre el entrenamiento del sistema anaeróbico y del aeróbico, lo que le permitirá disfrutar plenamente de la expedición y disminuir tanto los accidentes como los intentos fallidos por lograr la cumbre de las montañas de nuestra linda Colombia y del mundo.

Los montañistas que participaron en este proyecto son personas que ya habían tenido experiencia en los ascensos como mínimo de dos años, y quienes conocían de antemano la ruta que se trazó; además, dominan las técnicas básicas de montaña, la seguridad, el manejo de los crampones y del piolet, y las técnicas de caminata, tanto en páramo como en nieve.

A continuación, se resume en tres tablas los datos tomados al grupo de montañistas que participó en este proyecto. Cabe anotar que los datos se ven afectados de un sitio de

registro a otro por el ritmo de caminata particular del montañista y el estado anímico, entre otros aspectos mencionados como variables.

Tabla1. Registro de Frecuencia Cardiaca. Datos tomados con el grupo de deportistas sin un entrenamiento previo.

ALTURA NOMBRE	RANCHO 2500	CASCADA 300	TIERRA DE GIGANTES 3500	MONJES 4000	LATAS 4500	OIDO 5000	CIMA 5250
JENIFER	126	150	150	174	180	174	180
JORGE	126	150	150	180	180	182	162
LIZ	120	144	144	150	150	156	162
ANDRES	120	138	144	150	150	162	174
HENRRY	132	138	150	150	162	162	174
LUIS	120	144	150	162	174	174	174
MARIO	120	138	144	144	174	180	150
DIANA	126	138	144	150	162	174	174
TRUMAN	120	132	144	156	174	180	180
PAOLA	120	174	176	162	150	176	186

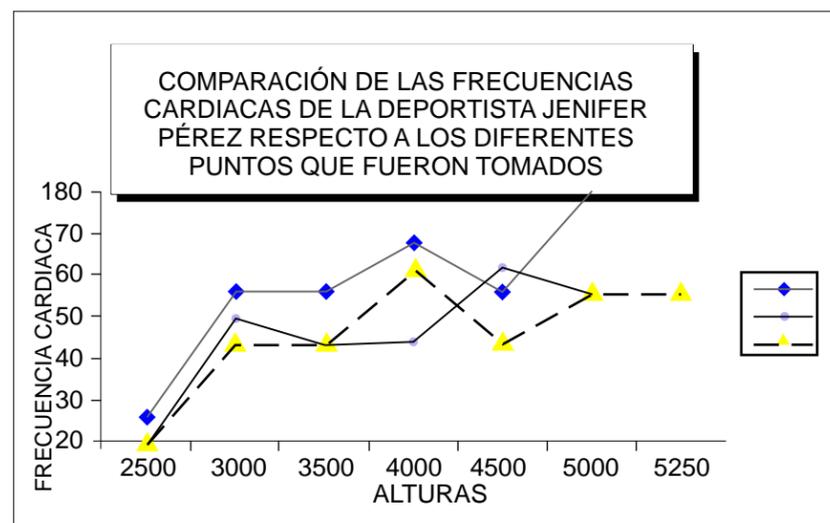
Tabla2. Registro de Frecuencia Cardiaca. Datos tomados después del entrenamiento aeróbico.

ALTURA NOMBRE	RANCHO 2500	CASCADA 300	TIERRA DE GIGANTES 3500	MONJES 4000	LATAS 4500	OIDO 5000	CIMA 5250
JENIFER	120	150	144	144	162	156	156
JORGE	126	150	120	150	156	162	156
LIZ	120	144	138	144	138	144	156
ANDRÉS	120	138	126	144	144	156	168
HENRRY	132	138	126	144	156	156	168
LUIS	120	144	144	150	156	162	144
MARIO	120	138	144	138	156	162	162
DIANA	126	138	144	144	156	168	156
TRUMAN	102	126	126	132	144	156	156
PAOLA	120	174	150	156	144	168	174

Tabla 3. Registro de Frecuencia Cardiaca. Datos tomados después de entrenamiento anaeróbico.

ALTURA NOMBRE	RANCHO 2500	CASCADA 300	TIERRA DE GIGANTES 3500	MONJES 4000	LATAS 4500	OIDO 5000	CIMA 5250
JENIFER	120	144	144	162	144	156	156
JORGE	120	144	138	162	144	150	150
LIZ	120	138	144	150	150	156	156
ANDRÉS	120	132	138	150	150	150	156
HENRRY	114	138	132	144	144	156	150
LUIS	114	138	150	156	150	162	156
MARIO	114	132	150	156	150	156	162
DIANA	120	132	150	156	150	156	156
TRUMAN	108	126	132	144	144	150	144
PAOLA	120	138	156	162	144	156	174

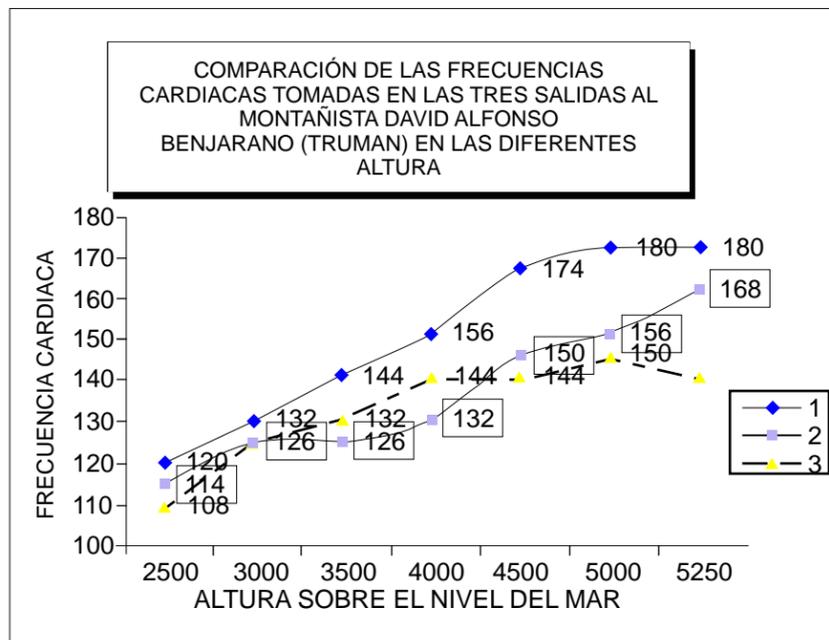
Gráfica 1. Comparación de las frecuencias cardiacas.



Fuente: autor.

Podemos apreciar en las tres curvas, la diferencia del rendimiento determinada por la frecuencia cardiaca, donde el número 1 es la salida sin entrenamiento, el número 2 es con el entrenamiento aeróbico y el número 3 con el entrenamiento anaeróbico.

Gráfica 2. Comparación de las frecuencias cardiacas.



Fuente: autor.

En esta curva se puede apreciar de forma notoria la mejoría que tuvo el deportista con el entrenamiento, diferenciadas en la curva 1, que es sin entrenamiento, la curva 2 con el entrenamiento aeróbico y la curva 3 con el entrenamiento anaeróbico. Hay que denotar que este montañista se esforzó al máximo, y cuenta con una trayectoria como deportista.

Referencias Bibliográficas

- Bryan, C.D.B. (s/f). *The national geographic, 100 años de aventura y descubrimientos*. Edición especial.
- Famose, Jean Pierre. (1999). *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona (España): INDE, Instituto Nacional del Deporte.
- Fortaleza de la Rosa, Armando. (1997). *Entrenamiento deportivo alta metodología*. Ciudad de la Habana: Científico - técnica.
- Fox, Edward L. (1987). *Fisiología del deporte*. Argentina: Médica Panamericana.
- García Manso, Juan Manuel. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo principios y aplicaciones*. Madrid, Gymnos.

Referencia

Fredy Moreno Quintero, "Sobre el rendimiento de los montañistas de alta montaña, su metabolismo y una recomendación de cómo entrenar", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 104-108

Recibido: 29-07-2011

Aceptado: 13-09-2011



18. La pertinencia, un concepto de análisis en la educación:
las políticas de calidad y las políticas de desarrollo curricular
apuntan al fortalecimiento de la pertinencia educativa

*Daira Salazar*²⁴
*Oscar Rozo*²⁵

Resumen. Este artículo aborda el concepto de pertinencia en la educación básica y media colombiana, desde unas perspectivas educativas, políticas, económicas y productivas que están inmersas en la sociedad. Este concepto pretende ser analizado en la manera cómo se vincula y se flexibiliza en los procesos educativos. Aunque existe la necesidad de la vincular la educación al campo productivo, también se debe pensar en el desarrollo de un sujeto ético, integral y líder. Por esta razón, al ofrecer calidad académica, debe tenerse en cuenta al ser humano en su conjunto con la realidad social y cultural; esto es, poder fijar objetivos claros que permitan una educación para el desarrollo del país, pero también para la formación del ser humano como un ser capaz de vivir en comunidad. En este sentido, es importante analizar si las políticas educativas y curriculares fortalecen la pertinencia educativa en relación con el tipo de formación que exige la globalización y el fin último de la educación.

Palabras clave. Calidad Académica, pertinencia, políticas educativas.

Abstract. This article deals with the concept of relevance in basic education and Colombian media, from educational, political, economic and productive prospects who are immersed in society. This

concept aims to be analyzed in the way how links and improves in the educational process. Although there is a need to link education to the productive field, you must also think in the development of an ethical subject, integral and leader. For this reason to offer academic quality, should be taken into account the human being as a whole with the social and cultural realities; i.e., to set clear targets to an education for the development of the country, but also for the training of the human being as a be able to live in community. In this sense, it is important to analyses whether educational and curricular policies reinforce the relevance of education in relation to the type of training required by globalization and the ultimate purpose of education.

Key words. Academic quality, relevance, policy education.

La pertinencia, un concepto de análisis en la educación Cuando en Colombia se empieza a hablar de la revolución educativa, es evidente que el país enfrenta una época de cambios, no sólo en la educación si no en todos los aspectos que hacen parte de la globalización, porque La globalización no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso pluridimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la

²⁴Estudiante Licenciatura en Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. dairitass@hotmail.com

²⁵Estudiante Licenciatura en Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. fabem02@hotmail.com

tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. Lo importante de este nuevo proyecto que se plantea en el Ministerio de educación, es que se intenta re-conceptualizar tanto lo que es Educación como lo que podría ser calidad académica. Desde este punto de vista, merece ser analizado el concepto de pertinencia, dado que se convierte en algo inherente a la calidad de educación, lo cual ha desencadenado reflexiones al respecto.

En este sentido, es necesario tener claro que “pertinencia” es una palabra, cuyo significado puede abarcar tanto el campo social, económico y político como el educativo. La idea es poder ubicar este término en el proceso de la educación e identificar los factores que tiene en cuenta en su desarrollo formativo. En esta medida, un primer acercamiento formal al significado de “pertinencia” es: “Oportunidad, adecuación y conveniencia de una cosa”; sin lugar a dudas, esto se traduce en las tres políticas educativas básicas que plantea el plan de desarrollo educativo, en la Revolución Educativa del Presidente Uribe (2002): cobertura, calidad y eficiencia, que busca mejorar las condiciones de desarrollo social y económico del país; entonces; El concepto de pertinencia se ciñe así al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla, es decir, si la educación debe alcanzar las metas, los principios de equidad, la relevancia y la pertinencia que busca el país.

Ahora bien, siendo la educación un derecho de todas las personas, implica que debe ser de calidad, entendiendo esto, como una forma de desarrollo social que permite interactuar con el mundo global, pero a su vez comprender el mundo Local haciéndolo relevante a las circunstancias específicas en que se desenvuelven los estudiantes (Torres,

2009). En este sentido, se busca la construcción de sujetos capaces de convivir en la sociedad, que desarrollen su autonomía, su libertad y su identidad, y que, además, sean líderes en su comunidad. Ello sólo es posible si las políticas educativas son flexibles y se adaptan a las necesidades y características de los estudiantes, a los diversos contextos sociales y culturales, y sobre todo cuando se ha definido de manera clara el tipo de hombre que se quiere formar. Un sujeto que no solamente se dedique a producir y competir en el mundo laboral, pues es necesario que la calidad académica se piense como eficiencia y eficacia, pero también como la construcción de un ambiente sano y de un ser humano ético y consiente. Partiendo de lo anterior, las políticas educativas se han de involucrar en primera instancia con la administración y control de las instituciones educativas; sin embargo, no es posible mantener esa mirada cuando la educación no es algo que se pueda ubicar en un lugar si no en la conciencia de cada uno; en este sentido,

“Las políticas no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos.”

Esto sólo quiere decir que el significado humano hace parte de un plan de educación, de una reforma educativa o de una revolución educativa, porque, si bien es cierto que la educación hace parte del desarrollo económico y productivo de un país, también es cierto que la política educativa es un ejercicio completamente filosófico. Entonces, las políticas educativas se comprometen con realidades sociales al definir los horizontes del ser humano y la

calidad de la enseñanza de una sociedad determinada, diagnostica detenidamente la población, el contexto, la cultura y crea objetivos claros y finalidades para la educación, con el fin de mejorar los conocimientos, los aprendizajes, la enseñanza y un desarrollo del país, y porque el éxito de su objeto se define en la medida en que involucra en el concepto de calidad académica los aspectos que favorecen un desarrollo de las competencias laborales y los sentimientos, el arte, la cultura, la convivencia y las éticas sociales; esto quiere decir que no solamente se indaga sobre los problemas económicos y productivos del país sino también de las maneras cómo el estudiante aprende, cómo asimila los valores, la cultura y analiza los contextos que hacen parte de su comportamiento y los aplica en el oficio democrático del pueblo; esto es lo que posibilita la pertinencia educativa, la construcción de nuevos proyectos que vinculen al ser humano como un ser pensante en un mundo de rapidez e inmediatez, sin olvidar que “obviamente damos por supuesto que lo educativo es un componente social, aspecto que está inevitablemente vertebrado a ciertas visiones ideológicas y/o economicistas”

Al respecto, conviene decir que el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 de Colombia, examina que la pertinencia educativa permite hablar de una pertinencia de los asuntos o contenidos con los que se educa; la pertinencia de las prácticas educativas y la pertinencia de las condiciones en las que se educa, que incluye infraestructura, dotaciones, conectividad, ambientes físicos y de convivencia; esto permite hablar de cobertura, calidad, eficiencia, eficacia, y la vinculación del ser humano en la globalización, espacio en el que requiere de conocimientos y competencias universales, pero también particulares filosóficas y éticas. Ahora bien; “si la educación es la brújula de la

globalización, con más razón habrá que reflexionar sobre la orientación política del tipo de educación deseada, es decir, una educación de calidad, pertinente, eficiente y competitiva, que posibilite la inserción de los países en el fenómeno global.” (Joao, 2005, s/p). Ello quiere decir que el concepto de pertinencia en la educación básica primaria, secundaria y media, ha generado una nueva perspectiva de educación en Colombia; de ahí la importancia de estudiar si el plan de pertinencia en la educación contribuye a las necesidades del individuo en el sector productivo, el desarrollo de mejoramiento del país y, por ende, el bienestar humano.

De esta manera, la formación del proyecto de vida debe estar vinculado con miradas profundas que se desenvuelven en el contexto: si notablemente en la actualidad las competencias son un elemento básico para la inclusión del sujeto en la sociedad laboral, ¿cómo puede vivir un ser humano que ponga en acción para la vida lo aprendido, si es preparado para competir y producir? En esta medida, es preciso preguntar: ¿Es posible que una mirada competente genere rivalidad diariamente? En este sentido, es interesante mencionar las “Cinco acciones que están transformando la educación en Colombia: Educación para la Innovación, la competitividad y la paz; Educación durante toda la vida; Fortalecimiento de la institución educativa; Modernización permanente del sector y Gestión Participativa” . Al respecto, conviene decir que la educación para toda vida necesita de una motivación individual por el conocimiento, de una necesidad propia del ser humano; si no existe amor por la educación, no habrá educación toda la vida, sino sujetos condenados a estudiar. Este punto es de vital importancia, porque rescata el valor del quehacer pedagógico, las creencias comunes, políticas y culturales.

Finalmente, es claro que existe la necesidad de estudiar y analizar detenidamente sí en la actualidad la educación está logrando la formación de personas con las competencias suficientes para garantizar el crecimiento y desarrollo económico; es importante, entonces, entender que la educación se convierte en el medio por el cual se puede salir de un país subdesarrollado. Esa visión, que se perfecciona con la globalización, aclara la necesidad de alcanzar unos estándares mínimos en el transcurso de la educación, que se convierten en un tema de gran interés porque son los que al final dirán si el estudiante es o no competente para enfrentar verdaderos retos que trae la era de la innovación; ahora bien, si lo que se busca es dejar atrás un país desarrollado, la cobertura educativa es una manera de reducir la alfabetización. Lo que no se debe olvidar es que cobertura y calidad académica forman una coherencia horizontal; a ello responde el Ministerio de Educación que “La noción de pertinencia es el criterio que ilumina el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016. El propósito es que el derecho a la educación de calidad sea asegurado a todas y todos, desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior y con el mundo” (Carvajal, 2009, s/p) .

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional plantea que la palabra pertinencia, por un lado, responde a necesidades y expectativas del usuario, lo cual implica el reconocimiento de las condiciones propias del contexto; y por otro lado, responde a las necesidades y expectativas de los entornos: “Se entiende entonces por educación pertinente aquella que está en condiciones de aportar a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales, preparar para la inserción en el mundo del trabajo en la medida en que se articula con el

sector productivo y aporta a la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido con el ambiente.” (Ramirez, 2009, s/p). Esto significa que la educación naturalmente se vincula con la sociedad y sus dinámicas.

Al afirmar que “La pertinencia constituye el proceso por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la educación y el entorno” (Plata, 2003, s/p), indica la posibilidad que tienen las instituciones de acortar los años de preparación, para dar oportunidad al estudiante y al profesional de pensar en una educación continuada; es decir, que busquen la manera de enriquecer su carrera. Porque es evidente que el mundo globalizado es un mundo de actualizaciones; en esa medida, el sujeto no está permanente en un lugar de trabajo, pues la vida laboral tiende a ser más dinámica y las nuevas reformas sociales, políticas y educativas remueven la estática del mundo laboral. Y si la innovación y la competitividad son acciones que transforman al sector educativo, es evidente que tienen un gran impacto en la sociedad en general; es por eso que se inicia una búsqueda en reformular el plan educativo del país, que esté en función del educando y el desarrollo, donde la teoría y la praxis vayan de la mano, dado que “la escuela es un microcosmos de sociedad” (Montoya, 2007, s/p). Es decir, constituye lo que puede llegar a hacer un ambiente sano, social, democrático y autónomo.

Conviene distinguir, de igual manera, cómo las instituciones educativas contribuyen al proceso de autonomía y calidad. En este caso, la construcción del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) diagnostica los problemas en la educación, reflexiona permanentemente sobre ellos y busca de manera precisa la reorganización del quehacer pedagógico, dando un sentido

significativo al proceso educativo en el que se incluye, tanto el proceso de desarrollo institucional como el desarrollo humano. Cada uno de los componentes del PEI, la misión, la visión y los objetivos, son elementos fundamentales en la identidad de la institución; además, hacen parte de un programa de calidad y van acordes con las dinámicas de la actualidad, sin olvidar la complejidad del ser humano y lo que se espera de él en un mundo de cambios pedagógico, y un componente de interacción y de proyección comunitaria, favorecen el desarrollo de nuevas propuestas educativas.

También, las instituciones establecen una clara organización curricular que mira hacia la promoción de competencias laborales, trazadas por las políticas educativas; así mismo, el componente administrativo.

Sobre esos criterios, las instituciones educativas son un sistema que está al servicio de la formación completa del individuo; en este sentido, la educación de calidad es un proceso sistemático de mejoramiento continuo, que busca la formación integral del ser humano mediante el desarrollo de todas sus potencialidades, por lo cual la educación debe estar en constante reconstrucción de miradas pedagógicas que vinculen los intereses de la comunidad; estar a la vanguardia de los fenómenos sociales, políticos, económico y reflexionar sobre los retos a los que se enfrenta en el transcurrir del tiempo. Entonces, lograr una educación con pertinencia en los primeros niveles de educación, es identificar y entender en primera instancia el tipo de hombre que exige el siglo XXI, un ciudadano que se

forma en medio de nuevas maneras de significar el mundo, con los valores y la capacidad que le permite interactuar, teniendo siempre en cuenta las dinámicas la época. El ser humano debe ser capaz de apropiarse de su cultura y de convertirse en un sujeto capaz de identificarse como líder y como aportador de la construcción de un mundo mejor. Para lograrlo, el Ministerio de Educación anuncia que las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Conclusión

Es importante que las políticas de calidad y las políticas de desarrollo curricular, diagnostiquen a tiempo problemas sociales que vinculen tanto el desarrollo de un país como el desarrollo de su gente. Hoy en día se habla de la necesidad que tiene el país de entrar en el comercio internacional, pero no se mira que la juventud es cada vez más delincuente, las riñas y el porte de armas dentro de las instituciones educativas y los asesinatos que involucran estudiantes, entre otros. Estos aspectos que desaparecen en la revolución educativa hacen parte también de la calidad académica, pues no se trata de preparar al ser humano para el mercado sino también para que sea capaz de vivir en comunidad; entonces, al no pensar en la calidad académica como una complejidad, es poco probable que se fortalezca la educación y alcance un cambio significativo en la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Berhein, C. T. (Mayo de 2010). *Nuevas Perspectivas de la pertinencia y calidad de la Educación Superior*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011, de Boletín Iesalc Informativo de la

Educación Superior. Recuperado de:
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?view=article&catid=126:noticias-pagina-nueva&id=2029:nuevas-perspectivas-de-la-pertinencia-y-calidad-de-la-educacion-superior&format=pdf&option=com_content&Itemid=712&lang=es

Bernheim, C. T. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mexico: Mérida Yucatán.

Carvajal, R. T. (10 de Agosto de 2009). *La pertinencia, principal criterio del Plan Decenal*. Recuperado el 4 de Octubre de 2011, de Plan Nacional Decenal De Educación PNDE 2006-2016. Recuperado de:
http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-200320_archivo_pdf.pdf

Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata, S.L. IE San Simón. Instituto Educativo San Simón. Recuperado de:
<http://multimedioseducativos.com/colegios/Sansim%C3%B3n/sansimon%5Cnosotros.html>

Joao, O. P. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. El Salvador: El Salvador.

MEN. (2007). Ministerio de Educación Nacional. Montoya, V. (1 de Septiembre de 2007). *La escuela como reflejo de la sociedad*. Recuperado el 6 de Octubre de 2011 de: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=1434

Ospina, I. S. (4 de Diciembre de 2009). *Cinco acciones que están transformando la educación en Colombia*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-40520.html>

Malagón Plata, L. A. (2003). *La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión*. Revista de la Educación Superior.

Ramirez, J. M. (2009). *¿Por qué pertinencia educativa?* Recuperado el 5 de Octubre de 2011, de Colombia Aprende: Recuperado de:
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-199408.html>

Torres, G. 31 de Agosto de 2009. *El concepto de pertinencia como característica del enfoque de derechos y la calidad de la educación*. Recuperado el 4 de Octubre de 2011, de Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2006 – 2016. Recuperado de:
<http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-200310.html>

Referencia

Daira Salazar y Oscar Roza, "La pertinencia, un concepto de análisis en la educación: las políticas de calidad y las políticas de desarrollo curricular apuntan al fortalecimiento de la pertinencia educativa", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 110-115

Recibido: 30-07-2011

Aprobado: 15-09-2011

19. La evaluación educativa, una estrategia para aprender y no un fin para aprobar

Ana Sirley Cruz Díaz²⁶

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en la noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.
Paulo Freire

Resumen. El mundo actual requiere hombres capaces de responder no solo a las necesidades locales sino también globales, con el propósito de constituirse en seres competitivos, capaces e idóneos en cualquier contexto; con este fin, la escuela asume la función formadora de los miembros de una sociedad inmersa en un sistema educativo, cuya función primordial es orientar a sus miembros en concordancia con los requerimientos vigentes; para ello, es importante medir la calidad de los contenidos, las metodologías y la influencia en los educandos y, así, por medio de la evaluación, determinar su preparación frente a los temas y la capacidad de impacto en la sociedad,. Desde el punto de vista teórico, la evaluación se torna efectiva en la medida que se entienda como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y los rendimientos, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, dirigiendo las actividades metodológicas de acuerdo con los intereses y necesidades del entorno, en pro de una educación integral. En la evaluación tradicional de hoy se vislumbran deficiencias en la exploración de

necesidades, se encasilla y, más grave aún, se exilia de la escuela a quien no cumpla los parámetros mínimos exigidos, restando importancia al proceso y consiguiendo meramente resultados, de modo que se cae en el error de evaluar por requisitos, para dar cumplimiento a la norma.

Palabras clave. Formación, calidad, aprendizaje, escuela, estudiante.

Abstract. The current world needs men capable of answering not only to the local needs but also global, in order to be constituted in competitive, capable and suitable beings in any context; with this end the school assumes the forming function of the members of an immersed company in an educational system which basic function is to orientate his members in conformity with the in force requirements, for this it is important to measure the quality of the contents, methodologies and influence in the pupils and this way to determine his preparation opposite to the topics and the capacity of impact in the company, by means of the evaluation. From the theoretical point of view the evaluation becomes effective in the measure that is understood as a

²⁶ Ingeniera Industrial, Universidad de Ibagué. Especialización en Pedagogía, Universidad del Tolima. Estudiante IV Semestre, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. sirleycruzdzia@gmail.com

dynamic, constant and systematic process focused towards the changes of the conducts and performances, by means of which there happen the achievements acquired depending on the proposed aims directing the methodological activities of agreement the interests and needs of the environment in favor of an integral education. In the traditional evaluation of today deficiencies are glimpsed in the exploration of needs, it is classified and more seriously still he goes into exile of the school to whom it does not fulfill the minimal demanded parameters, reducing importance to the process obtaining merely proved, falling down in the mistake of evaluating for requirements, giving fulfillment to the norm.

Key words. Formation, quality, learning, school, student.

Introducción

La evaluación ha tomado gran protagonismo en el campo educativo; educadores, padres de familia, alumnos y la sociedad en general, son cada vez más conscientes de la importancia y la relevancia del hecho de evaluar, y aún más, de ser evaluado, de aprovechar las herramientas brindadas y alcanzar los niveles de competencia marcados entre los jóvenes y las instituciones; en esa medida, el Ministerio de Educación Nacional afirma que la educación es de calidad si los estudiantes logran en gran medida los objetivos propuestos, o alcanzan los esperados; es decir: “que aprendan lo que tienen que aprender, en el momento en que lo tienen que aprender y que lo hagan en felicidad” (Toro, 2002). El Ministerio de Educación, como agente regulador, continuamente reforma la orientación hacia

la calidad de los aprendizajes, tornándose la evaluación en un aspecto muy importante, al igual que el diseño, la organización y la ejecución de los planes de estudio, que centran su horizonte no sólo en el logro de competencias y saberes del estudiante que permitan el alcanzar las metas propuestas, lográndose de esta manera plantear que el “campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde la perspectiva política sino también desde la pedagogía y la didáctica. (Litwin, 1998).

De allí que la ampliación del término evaluación en la sociedad se enmarque en aspectos como resultados y procesos de aprendizaje en torno al currículo, los docentes y el sistema educativo, para así replantear un nuevo contexto de sus prácticas. Por tanto, a continuación se presenta el siguiente artículo entorno al seguimiento del proceso evaluativo.

Antecedentes

El hombre nunca ha vivido más globalmente que en la actualidad, lo cual requiere niveles cada vez más altos de exigencia para responder a las necesidades locales y totales, de modo que le permita constituirse en un ser competitivo, capaz e idóneo en cualquier contexto. La escuela ha asumido en gran medida la función formadora de los miembros de una sociedad y, por ende, se ha constituido en un agente primordial, teniendo en cuenta que el nivel educativo de un individuo direcciona profundamente su futuro ocupacional y el papel que ejerza en su sociedad; es tarea obligada del sistema educativo orientar a sus miembros en concordancia con los requerimientos vigentes de exigencia. Sin embargo, aunque en algunas ocasiones se orientan las evaluaciones a medir aspectos

en común, se focalizan en áreas fundamentales como: humanidades, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, Peña (2009) afirma:

En algunos casos también se evalúan campos no cognitivos como el desarrollo personal y social, aunque estas evaluaciones han tenido básicamente un carácter experimental y, por decirlo de alguna manera, se encuentran en su mayoría en fase de exploración en los países en los que se han implantado sistemas de evaluación. (p.18).

La manera más favorable con la que cuenta el sistema educativo para medir la calidad de los contenidos, las metodologías y la influencia en los educandos, a fin de determinar su preparación frente a los contenidos y la capacidad de impacto en la sociedad, es la evaluación, ese término que abunda en los discursos educativos, adornado con innumerables adjetivos, y que, con frecuencia, es objeto de múltiples disertaciones sobre su pertinencia en el ámbito educativo.

Innumerables son las definiciones y opiniones que autores, maestros, estudiantes, e incluso padres de familia, tienen acerca del término. Por tradición, es asociada a ejercicios coercitivos con gran valor como instrumento de poder y evidentes connotaciones negativas, ligado a una enseñanza conservadora, tradicionalista y “mandada a recoger”; pero, por desgracia, vigente en las mentes y prácticas de muchos docentes, carentes de visión y capacitación. Muy por el contrario (desde la teoría) la evaluación se torna efectiva en la medida en que se entienda como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y los

rendimientos, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, y también en teoría, adquiere sentido si es utilizada como mecanismo para evidenciar y direccionar el perfeccionamiento paulatino y constante, no sólo de los estudiantes sino también de la acción docente. De ahí que se plantee que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, crítica opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. Álvarez Méndez (2001).

Para tal efecto, no debemos dejar a un lado la pedagogía y, por el contrario, es necesario vislumbrarla como ciencia de la educación, aquella que, continuamente y a través de los docentes, se intenta tomar de base para mejorar la práctica educativa, de tal manera que no sólo sea un proceso de transmisión de información y conocimientos, sino que realmente, con todos los procesos que se llevan a cabo en la escuela, se llegue a un efectivo proceso formativo, donde se permita desarrollar potencialidades en el respeto de las individualidades, donde el proceso de mejoramiento sea constante y la evaluación adquiera una dimensión informativa del estado de desarrollo cognitivo, emocional y actitudinal de los educandos; de modo que se continúe con las estrategias, o se implementen unas diferentes, a fin de alcanzar las metas, y que no sólo se concentre en ser el verdugo que resalta y recalca las carencias de alumnos y docentes, y se constituya en un medio de expulsión y amedrentamiento.

En este sentido, se amplía la connotación de la evaluación educativa, dándole la trascendencia y enfoque que debe tener dentro del proceso formativo, reconociendo las diversas funciones (Elola, 2000) que van desde la simbólica y la política, hasta las de conocimiento, mejoramiento y desarrollo de capacidades. No se pueden desconocer los juicios carentes de valor sobre el nivel de desempeño real de los alumnos, olvidando casi siempre la verdadera finalidad diagnóstica y pronóstica; es decir, dar cuenta del estado actual de los estudiantes frente a un conocimiento particular y general, contextualizado, de modo que se pueda prever su desempeño o aplicabilidad en momentos o circunstancias determinadas que lo requieran; Santos Guerra (Citado por: Stufflebeam y Shinkfield, 1987) plantea que:

La preocupación por los resultados priva a la evaluación de la mayor parte de su poder transformador. No aprenden de ella ni el sistema, ni los profesores, ni los estudiantes. Afirma además, que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar; pero si solo se está atento a los resultados cabe preguntarse, ¿de dónde puede surgir la comprensión para el perfeccionamiento? (p. 6).

Por toda esta connotación y trascendencia, el proceso evaluativo no debe ser un ejercicio carente del azar y la subjetividad, sino un acto previamente concebido, diseñado y ejecutado en condiciones idóneas, que permitan la aplicabilidad de los conocimientos de los estudiantes. Para esto último, se deben considerar las individualidades de los alumnos, concebirlos como seres únicos, con habilidades y capacidades diversas, así como también distintas formas de adquirir los

conocimientos; por tanto, la evaluación no puede reducirse a un simple cuestión metodológica, sino a una de las piezas claves del engranaje de la educación pedagógica, que inicia no “cuando se marca la hoja” sino cuando se expone la temática, que es afectada por las estrategias didácticas y metodológicas que aplica el docente al darla a conocer, incluso por aspectos subjetivos como la empatía existente entre docente-alumno y temática-alumno, y por infinidad de variables socioculturales como la alimentación, el contexto y la aplicabilidad, entre otros.

En mi parecer, existen grandes falencias que impiden que la evaluación educativa llegue potencialmente a ese estado, y éstas son: la carencia de preparación de los docentes y los directivos docentes sobre el tema. La poca concordancia entre las posibilidades del proceso evaluativo en las instituciones básicas y medias con las exigencias en las evaluaciones masivas nacionales, como SABER y SABER 11. Las políticas gubernamentales que terminan centrando la preocupación en los números (relación alumno-maestro) de lo cual depende la estabilidad laboral, que en muchos casos propicia procesos de evaluación mediocres, poco profundos, que se reducen a un proceso de obligatoria permanencia en una agenda, perdiendo el sentido diagnóstico y pronóstico mencionado.

Metodología

En este sentido, el panorama para la evaluación en nuestro sistema educativo aún no vislumbra el crepúsculo cerca al amanecer, ya que está aún lejos de constituirse en la praxis, en una real estrategia para aprender, y continúa

considerándose meramente como un fin para aprobar sobre unos contenidos que poca o nada practicidad ofrecen a los jóvenes, y que, en palabras de Paulo Freire, se torna en un acto de consumir ideas, ya que muchas veces se torna como un ejercicio mecánico y memorístico carente de sentido y otras tantas veces en forma de castigo o represión adquiriendo una connotación aversiva. Álvarez Méndez (2001), plantea la siguiente concepción:

La evaluación desde el interés de la racionalidad práctica y crítica, se caracteriza por la búsqueda del entendimiento, la participación y emancipación de los sujetos. En la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, ya que debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje que forme intelectual y humanamente a los protagonistas involucrados en dicha práctica. (p. 2.)

Por ello, si uno de los fines de la educación es tornar competentes a los miembros de una sociedad dentro del contexto global, podría explicar (al menos en parte) las carencias educativas, y más propiamente dichas, en el ejercicio evaluativo dentro de fenómenos sociales y políticos de nuestro país, tales como el nivel de subdesarrollo, la incapacidad para elegir asertivamente a los gobernantes, el desconocimiento de los derechos; incluso, los altos índices de violencia, los desplazamientos masivos (unos por la violencia, otros por la falta de visión y de oportunidades) la pobreza material como consecuencia de la intelectual y ocupacional, ya que el actual modelo educativo no responde a las necesidades actuales del país y, por tanto, no lleva a sus miembros hacia la competitividad sino hacia el servilismo analfabeta de aquellas ideas propias que creen personas

mejores y capacitadas para recrear su sociedad.

Conclusiones

La evaluación debe ser un tema ineludible, imprescindible e indispensable en el proceso formativo de los docentes y en los planes de mejoramiento institucionales y gubernamentales, ya que debe obedecer al sentido de poidesia (acción productiva) respecto al sistema educativo, dado su papel directo, pues, como una brújula que indica el norte a un barco, la evaluación asertiva debe dar cuenta del estado actual de la educación y los educandos, para que se ejerzan las acciones necesarias que permitan llegar a buen puerto. La línea teórica personalista se convierte en uno de los supuestos fundamentales para re-significar la evaluación, con el cometido de clarificar a quién, para qué y cómo evaluar, a fin de ser más lúcidos en nuestros juicios y más pertinentes en nuestras acciones. Puesto que habitualmente nos basamos en un malentendido, evaluamos solamente resultados, mientras que lo que se propone educar son personas, es decir, sujetos libres (Meirieu, 2001).

Finalmente, a través del presente artículo he querido resaltar el progresivo desarrollo en el ámbito educativo, pues es ésta la herramienta necesaria para situar nuestra actuación docente, dado que debemos tener en cuenta aspectos como: factores psicosociales y familiares, buscando el desarrollo integral de los estudiantes, generando con ello un continuo proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de brindarle a estudiantes lo mejor; permitiéndonos reflexionar sobre nuestro quehacer como docentes, pues nos permite identificar capacidades y limitaciones,

entendiendo que nuestros educandos son seres diferentes y, por tanto, poseen estilos variables de aprendizaje; entonces, debemos implementar estrategias que nos permitan desarrollar y lograr la evolución de nuestros estudiantes; entre ellas tenemos: considerar las excepcionalidades de aprendizaje de nuestros educandos; proporcionar situaciones, de acuerdo al contexto, que le permitan al estudiante demostrar sus capacidades para solucionar problemáticas particulares a través de los conocimientos aprendidos; reconocer los logros obtenidos y ayudarlos a razonar respecto a sus fallas, generando confianza y seguridad; y mostrar al estudiante que la evaluación es una actividad más de las clases y no un mecanismo de calificación.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *“Evaluar para conocer examinar para excluir”*, Madrid, Morata.
- Arbos Bertrán, A. (2000). *Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo*. Revista Iberoamericana de Educación. España.
- Benavidez Ormaza, V. (2010). *Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación*. Revista Iberoamericana de educación No. 53. Ecuador.
- Cajiao, F. (2008). *Demasiadas asignaturas, el que mucho abarca, poco...* El Tiempo. Bogotá D.C.
- Elola, N. y Toranzos L. V. (2000). *Evaluación educativa. Una aproximación conceptual*. Buenos Aires, julio.
- Hadji, C. (2001). “L' evaluation, regles du jeu”, En Meirieu, P.: *La opción de educar. Ética y Pedagogía*, Barcelona, Ed. Octaedro.
- Lafi, P. A. (2005). *La paradoja de la evaluación educativa: Evaluar para aprobar Vs. Evaluar para aprender*. Instituto San Antonio. Argentina.
- Litwin, E. 1998. *“La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*.En Camilloni. A y otros. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- Palabras del Dr. José Bernardo Toro, Decano Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana de Bogotá, con motivo de su conferencia en el Encuentro Internacional de Educación realizado por el Grupo Santillana en el Hotel Tequendama. Bogotá, D.C. sep.
- Peña, M. 1999. Tendencias internacionales en evaluación de la calidad de la educación. En: *Hacia una Cultura de la Evaluación*. Memorias del Tercer Foro Educativo Distrital. Santafé de Bogotá, julio.

Santos Guerra, M. A. (1999). "20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española", Revista *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1)

Toro, J. B., Decano Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana de Bogotá. Palabras con motivo de su conferencia en el Encuentro Internacional de Educación realizado por el Grupo Santillana en el Hotel Tequendama. Bogotá, D.C. sep. 2002.

Villarruel Fuentes, M. (2000). Evaluación educativa, elementos para su diseño operativo dentro del aula. Revista *Iberoamericana de educación*. No. 18. México.

Referencia

Ana Sirley Cruz Díaz, "La evaluación educativa, una estrategia para aprender y no un fin para aprobar", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 117-122

Recibido: 30-07-2011

Aprobado: 16-09-2011



20. Evaluar en la básica y media, más allá de un Decreto: avances y retrocesos en los Decretos 230 y 1290 de evaluación

Sandra Mayerli Saavedra Luna

Resumen. El sistema de evaluación colombiano en la básica y media cambia con el paso de los años, y la legislación vigente frecuentemente será tema de discusión para los participantes y no participantes de la comunidad educativa. Es importante tener en cuenta diferentes perspectivas, respetar la diferencia y trabajar por hacer de nuestros estudiantes, más que unos ciudadanos competentes, unos buenos seres humanos que aporten a la sociedad y mejoren nuestro país.

Palabras Clave. Evaluación, Promoción Automática, Calidad Educativa, Decreto 1290, Decreto 230, Pertinencia, Políticas Evaluativas, Autonomía.

Abstract. The evaluation system in the Colombian primary and secondary changes over the years and the current legislation is often a topic of discussion for participants and nonparticipants in the educational community. It is important to consider different perspectives, respect difference and work to make our students more than a competent citizen, good human beings who contribute to society and improve our country.

Key words. Evaluation, automatic promotion, quality education, Decree 1290, Decree 230, relevance, policy, autonomy.

Introducción

Analizar los diferentes puntos de vista sobre la implementación del decreto 1290 del año 2009, que plantea cambios estructurales en el sistema de evaluación en la educación básica y media del país, no es una tarea fácil. La implementación de sistemas de evaluación escolar está asociada fundamentalmente a un creciente interés del estado colombiano por mejorar la calidad de la educación. Estos sistemas evaluativos surgen principalmente de la necesidad de examinar si los estudiantes realmente están adquiriendo los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para desempeñarse con éxito en la sociedad, y para convivir armónicamente en comunidad. Este artículo pretende mostrar diferentes posiciones en relación con las políticas nacionales en torno a la evaluación, a fin de generar otras perspectivas al lector.

El decreto 230 de 2002 originó las comisiones de Evaluación y Promoción en las instituciones educativas de la educación básica y media. Los establecimientos educativos debían garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalizaran el año escolar en cada uno de sus grados. La Promoción Automática con la

²⁷Investigadora Asociada Grupo de Investigación en Currículo, Universidad y Sociedad. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. lhrodriguezrodriguez@gamil.com

cual el Ministerio de Educación Nacional “al proponer un máximo de reprobación del 5%, proponía garantizar y promover el derecho para que la mayoría de los estudiantes, si no todos, aprendieran y fueran promovidos al año siguiente”, fue planteada como una de las alternativas generadas para superar los problemas de acceso, repitencia, rendimiento y equidad educativa. Este concepto viene asociado con el programa de Escuela Unitaria del que Rojas Rubio, (Rojas Rubio M. , 1992, s/p) afirma lo siguiente:

Que se comienza a implementar en 1961 en diferentes países latinoamericanos para responder a los problemas de repitencia, deserción y baja calidad de la educación primaria rural en áreas de baja densidad de población... De ahí que la UNESCO en 1961, recomendara la puesta en marcha de esta modalidad escolar en los países del tercer mundo con problemas de cobertura en el área rural. El modelo pedagógico de Escuela Unitaria aparece como una alternativa para resolver problemas particulares de los estudiantes de las áreas rurales apartadas. Situaciones como el reducido número de niños de muy diferentes edades, ritmos y estadios de aprendizaje que deben ser atendidos por un solo maestro; la necesidad de garantizar la permanencia de los estudiantes en la institución aun cuando las necesidades agrícolas y climáticas les exija ausentarse por períodos; la urgencia de establecer los cinco grados de la escuela básica, reclaman soluciones que el modelo de la Escuela Unitaria pretende resolver.

No sobra expresar que tiene detractores como Arnal: “el caso de la reforma educativa, que a un procedimiento que produce el estancamiento de los alumnos en bajísimos niveles académicos, lo llama promoción automática”. (Arnal, 2002, s/p) En esta óptica, genera en los estudiantes un avance al cambiar de grado debido al informe valorativo, pero sin mejorar el nivel académico. “Pues bueno, como la reforma tenía entre sus objetivos el de ennoblecer la enseñanza, tiró de un término así de noble para denominar una burrada tan inmensa como la de pasar de un curso a otro aunque no se haya aprendido, aunque no se haya avanzado nada. No es solo cuestión de promover, es analizar qué tantos conocimientos, habilidades y destrezas, ha logrado el estudiante. Por tanto, es necesario iniciar una concientización en los estudiantes para que sean autónomos, y más que por pasar se preocupen por aprender. Aunque también tiene defensores, pues hay que tener en cuenta diferentes perspectivas. En un artículo, Manuel V. Rojas Rubio (1992) quien es Investigador del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y de la División de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional, afirma que a través de este sistema de promoción se buscaba acabar con la repitencia de curso y la evaluación punitiva, realizada solamente a través de los resultados de los alumnos; se pretendían instituir nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico y nuevas prácticas de evaluación y promoción, lo cual se esperaba que incidiera de manera directa en la superación de los bajos índices de eficiencia interna y de la calidad y la equidad de los sistemas educativos.

Posteriormente, el 2008 fue denominado el año de la evaluación; su lema fue: “evaluar es valorar”, el cual partía de un principio básico: los fines de la evaluación deben alejarse del control, la coerción, la

jerarquización y la exclusión de quienes participan del sistema y, por el contrario, deben buscar cumplir con un sentido pedagógico y social amplio e incluyente. Los docentes participaron, entre otras actividades, en el foro virtual sobre la evaluación, ubicado en la página web del Ministerio de Educación, foro donde se evidenciaron ciertas falencias en la implementación del Decreto 230 y se generaron algunos informes que retomaban esos aspectos como... “Por una parte se proponen nuevas fórmulas, por otra, capacitar al docente y la comunidad educativa para que comprendan la aplicación de la norma, mientras que algunos plantean abolir el porcentaje del 5%”, según el documento No. 11 del Ministerio de Educación, la participación ciudadana fue decisiva en la generación del Decreto 1290. En estas orientaciones para la implementación del decreto 1290 (MEN, 2009) se lee:

“La valoración debe ser continua, es decir, debe hacer parte del proceso educativo, donde al tiempo que se enseña, se evalúa y se aprende. La evaluación formativa permite que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos, defiendan sus ideas, expongan sus razones, saberes, dudas, ignorancias e inseguridades con la intención de superarlas”.

Al hacer un balance de las instituciones, antes y después del decreto 230, pareciera que tuvo mayor impacto en el sector público en relación con el sector privado, aparentemente en la disminución de la calidad de la educación. Cuando este sistema fracasó, los primeros cuestionados fueron los docentes, y en ningún momento se buscaron otros factores que fueron relevantes para el desmejoramiento de la calidad educativa.

Isabel Segovia, Viceministra de Educación, en una entrevista para el periódico “El tablero, afirma que sin duda el cambio más importante en la noción de la calidad de la educación en el país, se origina con la introducción del enfoque basado en el desarrollo de competencias. Esto implica pasar de un aprendizaje de contenidos y de una formación memorística y enciclopédica, a una educación pertinente y conectada con el país y el mundo. Eugenio Rodríguez (1994) establece cuatro categorías interpretativas como factores de calidad de la educación: calidad de la cobertura, calidad de la gestión pedagógica, calidad de los resultados y calidad de la gestión educativa. Donde considera los siguientes aspectos: el derecho a la educación, el valor de la educación como asunto público y privado, la calidad en el horizonte de la política del Estado, la calidad en el contexto de una propuesta pedagógica, la calidad desde la perspectiva de la familia, la calidad en el ámbito del trabajo y de la producción. Posteriormente, Lilia Toranzos (1996) propone tres dimensiones o enfoques de calidad: eficacia, entendida como la educación que logra que los estudiantes aprendan lo que se supone que deben aprender; relevancia individual y social de lo que se aprende en el sistema educativo y calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para cubrir el desarrollo de su experiencia educativa. Lo anterior nos brinda las diferentes concepciones que se tienen de calidad en la educación, que difiere desde la óptica que se mire.

Es necesario buscar que, durante la implementación del decreto 1290, este sistema de orientación de la evaluación de los aprendizajes sea “completo, coherente, incluyente, válido y legítimo”. En algunos casos, la evaluación en las aulas es cuantitativa, heterónoma, memorística e

informativa, contradiciendo todos los postulados filosóficos que se promulgan. Debe ser más que simplemente dar una nota. Por lo anterior, se pretende que el sistema de evaluación de los colegios sea mejor, y así también “Tener en cuenta la aplicación por parte de los docentes, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes, e introducir los ajustes pertinentes” (Ocampo Cardona, 2011, s/p). Se habla de pertinencia en los contenidos curriculares; es decir, tener en cuenta al contexto para formular el Proyecto Educativo Institucional PEI, su diversidad y complejidad; pero el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, diseña sus evaluaciones en un contexto nacional, teniendo en cuenta los estándares y lineamientos planteados por el Ministerio de Educación. Entrega un resultado que presuntamente no permite hacer un análisis por parte del estudiante, saber en qué preguntas se equivocó y formular estrategias de mejoramiento académico. Entonces los docentes en el aula y el ICFES en sus pruebas, evalúan de forma diferente. Y también difiere de las pruebas internacionales, donde los niveles de calidad están bajos, como es el caso de las pruebas PISA año 2009, donde Colombia ocupó el puesto 52 entre 65 países evaluados.

La directiva ministerial No. 29, afirma: “Teniendo en cuenta la finalización del año lectivo 2010, es necesario reconocer que la reprobación de un grado es una medida extrema que no puede ser la regla general sino la excepción”. Es decir, mientras se evalúa el estudiante se busca que aprenda; el objetivo real de la evaluación es quizás diferente al que visionan algunos docentes y entonces la práctica estaría alejada de las pretensiones del Ministerio. También afirma esta directiva ministerial: “Su aplicación no puede darse de una manera aislada, se debe considerar por ejemplo, que

cuando un estudiante presenta dificultades en un área durante el año lectivo no requeriría desarrollar nuevamente todo su proceso en el mismo grado”. Es decir, que la evaluación sea formativa, motivadora, orientadora, pero no sancionatoria, como se plantea en el documento 11 del ministerio sobre la implementación del 1290, que también enuncia “nadie va a la escuela con el propósito de no “aprender nada”, ser excluido o “perder el año”; por el contrario, se llega a ella, con diferentes ritmos y desarrollos de aprendizaje, intereses y disposiciones.”

Entonces se genera la división al interpretar estos postulados, y en la práctica docente surge el dilema: si evaluar a los estudiantes de forma diferente a la tradicional o simplemente “regalar” la asignatura.

Asimismo, “la reprobación puede deberse a múltiples causas, entre ellas ineficaces prácticas pedagógicas, y no solamente a las falencias de los educandos”. Entonces como respuesta invoco el siguiente postulado; “en lugar a dudas, profesores bien preparados y en formación permanente, reconocidos y valorados se convierten en un pilar fundamental para alcanzar una educación de calidad y competitiva en el ámbito mundial. No se trata solamente de ampliar la cobertura educativa sino también de invertir en un rubro vital: muy buenos profesores.” (Latekhne Edición Digital, 2010, s/p). Sin negar que la motivación del estudiante pueda estar relacionada con la práctica pedagógica del docente. La evaluación “es una herramienta para mejorar la calidad” (Colín, 2010, s/p). Es frecuente que a los estudiantes se les propongan oportunidades y se les brinden las herramientas para su buen desempeño escolar, sin una respuesta positiva por su parte. A ello se suma el rol de

los padres de familia en este proceso, donde muestran, al igual que algunos estudiantes, poco o ningún interés, haciendo que se debilite su proceso de aprendizaje. Es justamente en este aspecto que se debe mirar no solamente el juego entre docente – estudiante, pues el docente orienta aprendizajes dentro y fuera del contexto escolar, creando medidas de contingencia, cuando los estudiantes se muestran apáticos, buscando así evitar la “pérdida del año escolar”. De manera que se hace necesario crear conciencia, que en esta situación de “pérdida del año escolar”, además de la práctica pedagógica que realiza el maestro, tiene responsabilidad el estudiante y el padre de familia, y se puede además dar por otros factores.

La pérdida del año escolar se puede dar por muchos factores; entre otros, la descomposición familiar, la descomposición social, la malinterpretación por parte de los padres de familia de la ley 1098 de Infancia y Adolescencia, la ausencia de proyecto de vida en los estudiantes, pocas oportunidades académicas y laborales, baja autoestima, inadecuado manejo del tiempo libre, drogadicción, alcoholismo, embarazos tempranos, situación económica o simple pereza. Cuando el Centro de Estudios e Investigación Docentes, CEID, de FECODE, realizó un documento de análisis al 1290, afirmó: “no tiene en cuenta las condiciones precarias, en las que se encuentra miles de establecimientos educativos en aspectos como: infraestructura, recursos didácticos, hacinamiento, desprofesionalización docente, factores de contexto, la capacitación docente, tampoco las relaciones técnicas alumno-profesor y alumno –aula. Por tanto, se logrará una verdadera calidad de la educación en nuestro país, más que ligándola al indicador de cobertura, si se dignifica la profesión

docente, se mejoran los recursos en las instituciones, se reciben salarios dignos y justos, se recibe capacitación, se mejora y se invierte en infraestructura, se elimina el hacinamiento de los estudiantes en las aulas, se mejoran las condiciones de vida de los jóvenes en edad escolar (subsidios de transporte, comedores escolares, entre otros). Para que ello sea posible, es necesario eliminar la corrupción de las entidades estatales; así se logrará una verdadera calidad de la educación; más que ligada al indicador de la cobertura, una calidad que se refleje en una sociedad con mejores condiciones y posibilidades de realización. Es decir, Colombia se ha quedado en los contrastes, imponiendo políticas del ministerio a los docentes sin tener en cuenta los contextos y las situaciones presentadas, pues es ilógico plantear políticas desde los escritorios cuando no se conocen las distintas realidades nacionales, departamentales, tanto rurales como urbanas. Sería interesante investigar comparativamente las necesidades de los docentes, los estudiantes y los padres de familia, tal y como se lo exigen a las instituciones educativas. ¿Será posible afirmar que la expedición del decreto 1290 se volvió un remedio más grave que la enfermedad? Pregunto: ¿antes con el 230 sólo podía perder hasta el 5% y ahora con el 1290 nadie pierde?, se buscó darle autonomía a las instituciones educativas para que definieran sus sistemas de evaluación y promoción de los estudiantes; pero no se contaba con que, después del decreto 0230, los estudiantes seguirían en la misma tónica ante las actividades académicas. Entonces ahora se viene a argumentar la equivocada interpretación de esta nueva norma, a través de una medida urgente que presuntamente sólo tiene interés y tinte económico.

Cristina de la Torre en su artículo del 6 de diciembre, publicado en el diario El

Espectador, sobre las políticas educativas, expresa que los intereses económicos están por encima de los intereses pedagógicos, y que la repitencia se quiere disminuir más bien por un ahorro en el presupuesto. ¿Qué tan nocivo puede ser para un estudiante perder el año? ¿Será más nocivo para el gobierno? ¿Qué autonomía realmente tienen las instituciones educativas públicas colombianas?, y si esta estrategia de “programas de acompañamiento”, “buscando reducir el porcentaje de repitencia”, como lo afirmó la ministra de educación en la rueda de prensa a finales del año 2010, en el informe de los primeros cien días de gobierno (You Tube, 2010):

“pues ellos podrán demostrar si estudiaron juiciosos, realizaron sus proyectos pedagógicos de manera juiciosa, entonces el año entrante cuanto se les evalúe nuevamente, si ellos demuestran que superaron las brechas y las debilidades que tenían en materia de aprendizaje, pueden ser promovidos instantáneamente y de manera anticipada al siguiente año” y “ningún niño en Colombia debería perder el año, además la pérdida del año de un joven o de un niño es una causa potencial de deserción, de manera que como sector educativo tenemos que velar y en eso consiste una educación de calidad, es la apuesta que estamos haciendo”.

Lo anterior de la mano con la directiva ministerial No. 29, si esto fuere así, ¿porque las estadísticas afirman que la deserción continúa?, ¿No será esta situación un castigo a la excelencia?

Referencias Bibliográficas

Arnal, M. (13 de Febrero de 2002). *El Almanaque*. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010, de <http://www.elalmanaque.com/Feb02/13-02-02.htm>

Conclusión

Pareciera que existen políticas evaluativas que dicen, pero a su vez se contradicen; existe una brecha entre las personas que diseñan las políticas nacionales y las personas que las aplican. No es evaluando con un rasero más drástico como definitivamente se mejora la calidad educativa, porque existen realidades de mucho peso, en el entorno académico, que no son consideradas por el legislador, y que influyen en el rendimiento y la formación académica de los estudiantes de forma muy directa, como son: la situación socioeconómica de cada uno de los estratos (especialmente bajo y medio) la descomposición de la familia y la pérdida de la figura paterna y materna, según el caso, la falta de interlocutor válido para el maestro por parte de padres o acudientes a la hora de valorar y controlar el trabajo académico y formativo del estudiante, el ambiente de violencia y corrupción en que se levantan los jóvenes, entre otras. Aún con la supuesta pereza mental y las “mañas” aprendidas por los estudiantes de los entornos adultos, se tienen que mostrar resultados académicos. O en el peor de los casos, la pereza es de los docentes, directivos o de los mismos padres de familia. El Ministerio, las instituciones educativas, los padres de familia, deben trazar un horizonte común para formar, ante todo, ciudadanos integrales, teniendo en cuenta que lo más valioso que puede tener un país son las personas que este mismo debe ayudar a formar.

- CNN México. (07 de Diciembre de 2010). Recuperado el 9 de Agosto de 2011, de:
<http://www.cnn.mx/nacional/2010/12/07/mexico-en-el-lugar-48-de-65-en-evaluacion-de->
- Colín, E. D. (27 de Noviembre de 2010). Desarrollando Competencias. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010, de Evaluación por competencias:
<http://desarrollandocompetenciasdocentes.blogspot.com/>
- FECODE. (24 de Abril de 2009). Recuperado el 29 de 08 de 2011, de:
http://www.fecode.edu.co/pdf/ceid/analisis_decreto1290-09.pdf
- Latekhne Edición Digital. (17 de Febrero de 2010). Recuperado el 9 de Agosto de 2011, de
http://latekhne.itm.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1293:a-proposito-de-pisa-2009-estudiantes-colombianos-en-las-pruebas-internacionales-de-rendimiento-
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Recuperado el 10 de Agosto de 2011, de:
<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-174510.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (Mayo de 2010). Recuperado el 6 de Diciembre de 2010, de Altablero No. 56, ABRIL - MAYO 2010:
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (Diciembre de 2009). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010, de Documento 11: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de Noviembre de 2010). Recuperado el 29 de Noviembre de 2010, de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-255748_archivo_pdf_directiva29.pdf
- Ocampo Cardona, A. M. (2011). *ABC del directivo docente IV*. Bogotá.
- Pastrana Arango, A. (11 de Febrero de 2002). Decreto 230 de 2002. Bogotá D.C., Colombia.
- Plan Nacional Decenal de Educación, 2.-2. (2008). MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Recuperado el 9 de Agosto de 2011, de:
<http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article->
- Revista Iberoamericana de Educación. (Mayo - Agosto de 1994). Recuperado el 05 de 05 de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a02.htm>
- Revista Iberoamericana de Educación. (1996). Recuperado el 05 de 05 de 2011, de:
<http://www.oei.es/oeivirt/rie10a03.htm>

Rojas Rubio, M. (1992). Universidad Pedagógica. Recuperado el 29 de 08 de 2011, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf

Rojas Rubio, M. V. (1992). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010, de *Promoción automática y fracaso escolar en Colombia*: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf

Torre, C. D. (6 de Diciembre de 2010). EL ESPECTADOR. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010, de EL ESPECTADOR: <http://www.elespectador.com/columna-239078-institucionalizacion-de-vagancia>

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA. (s.f.). Obtenido de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf

You Tube. (11 de 2010). Obtenido de: <http://www.youtube.com/watch?v=gbnlodQzTI0&feature=related>

Referencia

Sandra Mayerli Saavedra Luna, "Evaluar en la básica y media, más allá de un decreto. Avances y retrocesos en los Decretos 230 y 1290 de evaluación", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 123-130

Recibido: 29-07-2011

Aprobado: 16-10-2011

Seres
&
Saberes

21. ¿Cómo se enseña y aprende valores en la escuela? Un estudio de caso

*Katherine Ramírez*²⁸

*Andrea Navarro*²⁹

Resumen. El trabajo realiza un análisis de qué y cómo se enseñan algunos valores en una escuela pública de la ciudad de Ibagué con niños del grado segundo. Desde un enfoque cualitativo, el universo de documentos para el análisis fueron observaciones de clases, entrevistas y estudio de los cuadernos de los niños de ética y valores. Se encuentra un abordaje basado en el modelo tradicional de enseñanza de los valores. No se presenta el valor como una construcción endógena y producto de las características de un determinado contexto, sino que su apropiación obedece a cumplimiento o no de reglas y normas. Los niños y la profesora no logran conceptualizar de manera adecuada los valores que trabajan y reducen ejemplos de los mismos a situaciones bastantes canónicas y poco significativas para los estudiantes.

Palabras clave. Educación, valores, modelo pedagógico tradicional.

Abstract. The work provides an analysis of why and how certain values ??are taught in a public school in the city of Ibagué with second graders. From a qualitative perspective, the universes of documents for analysis were classroom observations, interviews and study of children books on ethics and values. It is an approach based on the traditional

model of teaching values. It shows the value as a result of endogenous and construction features of a given context, but due to their ownership or non-compliance with rules and regulations. Children and teacher fail to adequately conceptualize working values and reduce them to examples of situations canonical and insignificant enough for students.

Key words: Education, values, traditional pedagogical model.

Marco teórico

Los valores son cualidades y propiedades que posee un sujeto. Éstos son contenidos que se pueden enseñar y aprender en la escuela. En general, algunas estrategias para la educación en valores están dadas por: juegos de simulación, debates, mesas redondas, comentarios de películas, análisis de un hecho, la lectura de cuentos, fábulas, anécdotas, etc.

Se considera como prioritario para la educación en valores el desarrollo emocional del niño, ya que el afecto parece ser de mayor importancia en la toma de decisiones de tipo moral y los razonamientos o juicios sirven más para justificar la elección que para ponerla en práctica. La educación emocional debe ser un proceso continuo, permanente y presente a lo largo de todo el currículo. Por ello, es esencial que el niño interactúe con los otros,

²⁸Estudiante Licenciatura de Matemáticas, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. ramirezkate.1972@hotmail.com

²⁹Estudiante Licenciatura de Matemáticas, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. navarroandre_02053@hotmail.com

identifique sus emociones y se concientice como sujeto de valores (Mireya Vivas, 2003; Zajone, 1980).

Flórez Ochoa (1994) expresa que es necesario en una educación en valores el desarrollo de la autonomía en el niño, el afecto, refiriéndose al papel de las emociones y los sentimientos (la motivación, el deseo, la energía positiva, etc.), Para lo cual hay que integrar lo cognitivo con lo emocional. La experiencia natural, de lo cual Ausubel (2002) establece que el aprendizaje significativo se presenta cuando los contenidos son relacionados con lo que el alumno ya sabe, haciendo referencia a la experiencia previa y la constitución de ambientes agradables, cómodos y estéticos para que el aprendizaje sea satisfactoria y permanente.

Metodología

El presente trabajo se encuentra en el marco de la investigación cualitativa. Es un análisis de caso en tanto se hace un estudio de una clase de Ética y Valores del grado segundo en una institución educativa de la ciudad de Ibagué. Se realizaron registros escritos de filmaciones de clases, entrevistas derivadas de una actividad lúdica con los niños del plantel y se estudiaron los cuadernos de ética y valores. Para el análisis de los registros se utilizó la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1986). Las categorías que se establecieron para el análisis están relacionadas con la naturaleza de los contenidos que se enseñan, es decir, qué valores se enseñan, cómo se enseñan; y qué aproximaciones en términos de una primera apropiación tienen los niños respecto a la enseñanza que reciben.

Resultados: Los valores que atraviesan el currículo de ética y valores

La propuesta curricular de la asignatura de ética y valores gira alrededor de enseñanza de contenidos. En otras palabras, los valores como ejercicio de construcción cultural, relativos a determinados contextos, cuyos significados dejan de ser absolutos y universales son abordados solamente desde su definición y ejemplificación más no como un producto de un proceso de elaboración y apropiación actitudinal y social de aula. Conforme a lo anterior, los valores enseñados son: responsabilidad, respeto, amor, amistad y honestidad. Respecto a la responsabilidad, la conceptualización que se promueve en la clase como interés de enseñanza es difusa, inadecuada y subjetivizada a situaciones que no necesariamente son manifestaciones del valor. En este sentido, se derivan en la medida que solo se asume desde un ejemplo particular de una situación analógica propuesta. Al respecto la profesora señala:

Maestra: La responsabilidad: se dice... (Con negro) no se me vayan a quedar, copien rápido que van a tocar. Se dice de la persona que pone cuidado y atención a lo que hace y a lo que dice. Por ejemplo papitos: cuando yo hago una pregunta, ustedes tiene que contestarme lo correcto...

Bajo esta definición y ejemplo, el valor solo se remite al cumplimiento de una regla, en el marco de un deber ser. El sentido y fin del valor es inactivo en la situación o en el contexto en el que el sujeto se ve inmerso. Por otra parte, esto quiere decir que el valor no hace parte de un proceso intrínseco o de apropiación personal del sujeto, el cual lo resignifica como fundamental para su sentir

y actuar. Ahora, el valor en sí mismo no es una actividad de metavaloración, no trata solo de mantener una actitud sigilosa de sobre lo que se dice y actúa, sino se concreta en una actuación coherente con los principios e intenciones que ha construido el sujeto. En función de ello, el individuo en un contexto de aplicación del valor no actúa según el otro, dando respuestas a otros y necesariamente correctas para el otro. Es decir, el valor no se elabora a partir de un contexto heterónomo.

Un resultado de lo impropio del tratamiento didáctico que se hace del valor es precisamente la insistencia de la profesora a través de múltiples ejemplos para que los estudiantes consigan identificar la Responsabilidad como cualidad, pero ellos no lo consiguen. Se presenta la reflexión que tiene por intención realizar la maestra a la luz de la caracterización de la tortuga en la lectura la liebre y la tortuga:

Maestra: A la liebre, y por eso siguió. Pero yo lo que les quiero decir a ustedes: ¿la tortuguita fue un animal muy qué?

Niños: inteligente, rápida, muy fuerte.

Maestra: Otra palabra, ¿fue muy qué?

Niños: lenta.

Maestra: ya mi amor ¿fue muy qué, muy qué? No, lenta no.

Niños: muy rápida.

Maestra: bueno rápida ¿fue muy qué?

Niño: medio rápida profé.

Maestra: no, no, no, la tortuguita fue muy, muy, muy, muy... no vanidosa, ya me dijeron inteligente y no es inteligente, fue muy, muy, muy ¿muy qué? Cuando uno hace las cosas bien dice que es una persona muy qué?

Niño: amable, culta.

Maestra: A ver ¿es muy qué? ¡Rápido! No mi amor culta no...

Niño: muy inteligente.

Maestra: no papito, no me han entendido. Por favor, escuchen porque no están atentos: cuando una persona hace bien las cosas, hace bien, cumple con su deber decimos que es una persona o es un niño muy...

Niño: bien, vanidoso, amable...

Maestra: nooo

Niño: indicado

Maestra: nooo. Bueno muy dedicado ¿muy qué?

Sobre las estrategias de enseñanza de los contenidos

Para la enseñanza de los valores la profesora establece diferentes tipos de actividades. Éstas se asocian a casos hipotéticos, historias conexas a situaciones que genera interés en los niños y ricas en derivar conjeturas acerca de la necesidad de poseer valores para poder construir decisiones justas y adecuadas. No obstante, como fue posible comprender anteriormente, el tratamiento didáctico diluye el potencial de estas actividades. Las estrategias metodológicas más empleadas están en el marco del modelo tradicional de enseñanza. El discurso oral de la profesora en clase es el prominente, aunque, existe un impulso por promover la palabra en los estudiantes, éste siempre es reglamentado y con fines de obtener respuestas comunes, correctas y únicas. La interacción alrededor de las lecturas y su reflexión está normatizada por la profesora. Éstas siempre conducen a conclusiones que generalmente los estudiantes no consiguen, puesto que en principio la conceptualización del valor no es la adecuada. Análisis de la lectura “la tortuga y la liebre”:

Maestra: ... “no la tortuga es una zonga y no va a llegar, va a llegar de últimas”; y resulta que mentiras, la liebre vanidosa le

dio sueño y se acostó debajo de un árbol, entonces la tortuguita siguió caminando, siguió caminando y no descansó y llego primero, pero venga les digo una cosa: ¿entonces la tortuguita es muy qué?

Niños: lenta, inteligente.

Maestra: Bueno Inteligente ¿qué más?

Niños: rápida

Maestra: ¡nooo! Pero la tortuga porque no se quedo también durmiendo y porque no se quedo durmiendo igual...? Mire, Jonathan el niño va a hablar:

Niños: ... y siguió y no descansó.

Maestra: no, la tortuguita pensaba que iba a ganarle ¿a quién?

Niños: a la liebre.

Maestra: A la liebre, y por eso siguió.

Pero yo lo que les quiero decir a ustedes: ¿la tortuguita fue un animal muy qué?

Niños: inteligente, rápida, muy fuerte...

Maestra: no mi amor, una persona que hace todo bien, es una persona que cumple...

Niño: ¿Por la "r" profe?

Niño: amable.

Maestra: que cumple con su deber...

Niño: responsable.

Maestra: un aplauso para él. Dígales otra vez. ¡Responsable! Papitos resulta que la liebre fue muy responsable a pesar de que era muy lentica, muy lentica...

Niño: ¿la liebre o la tortuga?

Se utiliza la literatura como herramienta principal de la enseñanza de ciertos valores pretendiendo que el niño pueda identificar el valor en discusión, realizar analogías con lo que le sucede a los personajes con la vida real y concluya para su vida diaria. De ahí, la presentación permanente de ejemplos conexos a sus responsabilidades escolares por parte de la profesora. En este sentido, lo que se percibe es que los estudiantes son pasivos ante ese proceso. La propuesta de los estudiantes está remitida a adivinar lo que la profesora quiere decir, más que una

apropiación y transferencia de los conceptos que ésta dispone en clase. Las reflexiones no son auténticas y originales, de hecho, el disenso o interpretaciones alternas a las canónicas no son reconocidos explícitamente. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente:

Maestra: Así que nosotros en la vida tenemos que ser niños y niñas muy responsables. ¡David! Vea, David es irresponsable porque no está atendiendo a la clase, papito... Eso que nosotros niños y niñas, Santiago por favor... niño y niñas, esto que yo les estoy diciendo aquí es para toda la vida". Pónganme mucho atención: miren niños, nosotros desde pequeñitos, en la casa nos enseñan a ser niños muy responsables, la mamita nos enseña a comer, la mamita nos enseña a vestírnos, la mamita nos enseña a bañarnos y nos enseña y nos bañan, la mamita nos enseña a...

Niño: A multiplicar.

Maestra: Resulta papitos que desde pequeñitos la mamita y el papito, y la abuelita y el tío y todos los que viven con nosotros nos corrigen, pero nos corrigen papitos por el bien, a veces la mamita nos da una fueterita porque ustedes son groseros, porque ustedes son desobedientes, porque le contestamos a la mamita... no, les dije que no me contestaran, porque no entendemos, George le dije que indicara cuando quiera hablar ¿porque no entiende papito? Resulta, a ver la niña qué me va a decir María José, se pone de pie por favor, hágale rapidito.

Niña: porque uno le dice groserías.

Maestra: porque uno es grosero. Germán.

Niño: porque uno es grosero y no le hace caso a la mamá.

Maestra: eso. Jeison rápido.

Niño: porque uno no le hace caso a la mamá.

El valor es el producto de una situación punitiva. De hecho, se acredita agresiones por su incumplimiento, aunque se anota que los ejemplos presentados no están asociados directamente con la responsabilidad, sino con

el sentido de la sumisión. Esta idea de abordaje basado más en el supuesto incumplimiento del valor por parte del niño, promueve la concepción de valor como reglas, la obediencia de la norma, el juicio de lo bueno y lo malo y no necesariamente corresponde con un aprendizaje significativo por más que se utilicen contextos conexos a los infantes. A pesar de éste tipo de actividades, generalmente en la clase se realizan reflexiones bastantes rígidas sobre el deber ser y el deber actuar en situaciones que no necesariamente los estudiantes se sienten incluidos o que no están dotadas de mayor relevancia para la vida de ellos. Por ejemplo, con el valor de la responsabilidad, se plantean ejemplos conexos a cumplimiento de tareas y puntualidad. Estas situaciones están mediadas por un sentido heterónomo de la norma más que una construcción individual y colectiva del valor. En este sentido, se cumple y se es puntual para el otro, no porque se considere que es importante para su formación como persona. A continuación se presentan situaciones asociadas:

Sobre el aprendizaje de los estudiantes

Los estudiantes, ante la pregunta: ¿qué han aprendido en la clase de ética? plantean nominalmente algunos valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad. No obstante, se identifican otros conceptos asociados más a la amistad, a la familia, a la palabra de Dios. Los estudiantes no conceptualizan lo que representa un determinado valor, solamente asocian situaciones normales adscritas a tomas de decisiones que generalmente realizan otros niños o

personas, pero no ellos. Los niños identifican que los valores son importantes, pero no entiende para qué y para quién. No ser groseros, obedientes, cumplidores, puntuales agradan a la mamá, al profesor, pero no necesariamente ellos se sienten a gusto actuando de esa manera.

Los estudiantes reconocen que en las clases que se realizan actividades lúdicas se aprenden más. Las clases de éticas no son las que propiamente promueven aprendizaje a través del juego, aspecto que los estudiantes resaltan y cuestionan.

Jonathan: cuando yo estaba en primero en ética y valores nos hacían juegos.

Kathe: ¿y ahorita segundo no?

Jonathan: en inglés nos...

Kathe: sí, pero en ética no.

Jonathan: no...

Cristian: la profesora de matemáticas...

Kathe: no, de ética estamos hablando.

Cristian: ¡ah no! La de ética no.

Kathe: no hace juegos.

Cristian: no.

Santiago: no pueden gritar mientras tanto que la profesora está dictando, no puede hablar.

Kathe: o sea, que calladitos. Pero hoy yo vi que le pedían mucho la opinión, ¿hoy fue diferente o siempre es así?

Brayan: hoy es diferente.

Conclusiones

La enseñanza y aprendizaje de los valores se constituye en objeto de estudio desde diferentes disciplinas educativas. En este sentido, se dota de cierta complejidad en la medida que son procesos que no pueden ser concretados a través de un ejercicio, prueba o examen. En este sentido, su apropiación supera la simple conceptualización, sino que

implica una mirada como proceso. Los valores son apropiaciones individuales construidas a partir de situaciones que representan significados para los seres humanos. Éstos permiten actuaciones que están mediados por juicios de valor que el contexto y la cultura asignan como

relevantes para su desarrollo. En este sentido, los valores no son universales y pueden ser relativos en su significado. De ahí, que su enseñanza, este mediada por la construcción de contextos en los cuales los estudiantes se ven incluidos y comprometidos.

Referencias Bibliográficas

Flórez, Ochoa. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Cap. 13: Constructivismo Pedagógico y Enseñanza por Procesos. Colombia: McGraw-Hill

Zambrano, Armando (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva biblioteca pedagógica. pp. 29 a 56.

Referencia

Katherine Ramírez y Andrea Navarro, “¿Cómo se enseña y aprende valores en la escuela? Un estudio de caso”, *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 131-136

Recibido: 26-11-10

Aceptado: 25-03-11

Seres
&
Saberes

22. La necesidad de una educación para la libertad

*Freddy Caro*³⁰
*Rafael Reina*³¹

Resumen. La presente reflexión se estructura conforme a los siguientes aspectos: Inicialmente, contextualización teórica de las ideas que propone Estanislao Zuleta, en términos de por qué iniciar exponiendo un discurso pedagógico que retoma elementos de la historia de la educación concretados en una reflexión crítica del modelo pedagógico tradicional y algunos principios epistemológicos que sustenta la escuela nueva. Segundo, una mirada desde los sustentos epistemológicos de estos modelos y cómo ello determina a su vez una postura sobre la escuela, su sentido y fines. Tercero, una profundización sobre uno de los principios básicos de la educación universitaria como es la racionalidad crítica, pero a su vez cómo ésta se constituye en el concepto clave de las nuevas posturas del concepto de democracia que desarrolla en posteriores propuestas, sin olvidar sus implicaciones en lo escolar.

Palabras clave. Modelo pedagógico, democracia, racionalidad crítica.

Abstract. This discussion is structured according to the following aspects: first, theoretical contextualization of ideas proposed by Estanislao Zuleta, in terms of why start exposing a pedagogical discourse which incorporates elements of the history of practical education in critical reflection of the pedagogical model some traditional

epistemological principles underlying the new school. Second, a view from the epistemological underpinnings of these models and how this in turn determines a position on the school, the meaning and purpose. Third, a deepening of one of the basic principles of college education as critical rationality, but how this in turn becomes the key concept of the new positions of the concept of democracy that developed in subsequent proposals, including its implications in school.

Key words. Teaching model, Democracy, critical rationalism, teaching model, Democracy, critical rationalism.

La pedagogía y su consolidación como disciplina

Una contextualización teórica de la naturaleza de la tesis que propone Estanislao Zuleta sobre el rol de la historia de la educación, hace parte de la discusión actual sobre el estatuto científico que tienen en específico disciplinas propias de las ciencias sociales y en particular, la Educación y la Pedagogía. Tal referencia, viene al corte de esta discusión en la medida que el discurso que propone, implícita y

³⁰Estudiante Licenciatura de Matemáticas, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Colombia. firefred-y@hotmail.com

³¹Estudiante Licenciatura de Matemáticas, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Colombia. rafuchis__14@hotmail.com

taxativamente invita hacia una apropiación diferente de la pedagogía; distanciada de su canónica concepción tecnicista, que no tan solo en el marco de lo educativo a memorizado su papel sino que ha tenido serias repercusiones en el al interior de las ciencias sociales.

No obstante, ante las críticas de esa concepción clásica de la pedagogía, se ha establecido que una de las salidas es poder consolidar una postura sobre lo pedagógico, es decir, un esfuerzo de reconocerse a sí misma como un discurso autónomo que permita la construcción de individuos libertarios y objetos de uso de la racionalidad crítica. De aquí, que se han establecido varias posiciones, una de ellas es el estudio sistemático de los desarrollos históricos de las disciplina lo cual ha constituido una forma de identificar cómo estas ciencias han podido consolidar o están en el proceso de consolidar su objeto de estudio, unos problemas a solucionar y unas metodologías de aproximación de la realidad. Propuesta, de Olga Lucia Zuluaga en su texto sobre educación y pedagogía una diferencia necesaria.

Zuluaga (2003), plantea que lo educativo es objeto de investigación de varias ciencias, llamadas ciencias de la educación. Entre las que se encuentran algunas como: la sociología de la educación, quien explica lo educativo en el marco de la relaciones entre la escuela , la sociedad y su consolidación como institución socializadora, aplicando fundamentos de la sociología; la psicología evolutiva con su objeto de estudio basado en el desarrollo del aprendizaje y explica lo educativo desde el desarrollo mental del niño y cómo conoce; la planificación administrativa, la filosofía de la educación, antropología de la educación, administración educativa, etc. De entrada, se infiere que existen múltiples miradas

sobre la educación, comportándose como un objeto que es posible interpretarlo desde diferentes discursos, estructurados y validados, implicando que lo educativo se comporta como una realidad que es susceptible reflexionar para construir un discurso científico. De igual manera, constituye un acto de naturaleza humana, ya que las ciencias fundantes de las educativas son ciencias humanas, que tienen como objeto de investigación el hombre, la sociedad, la cultura y sus interacciones.

Sin embargo, la discusión se centra en: a) son interpretaciones individuales con común objeto de estudio -lo educativo- pero con discursos particulares, dando ideas fragmentadas sobre el mismo. Por ejemplo, la planificación educativa, bajo su perspectiva administrativa concibe lo educativo a través de la representación de la escuela como una gran empresa, movida por principios organizativos en términos de personal y recursos, dejando de lado su reflexión filosófica, su papel social y comunicativo, etc. En síntesis, existe la carencia de un concepto sobre el objeto de investigación que logre aproximarse a una explicación integrada o al menos general. Al tener como fundamentos para la explicación de lo educativo, los principios generales de cada una de las ciencias macro, se concluye que no existe al menos un discurso que de razón de la enseñanza, como concepto clave en el proceso de articulación de la concepción, fundamentos y fines de lo educativo a la escuela y del cual se pueda construir teoría. Por tanto, el lugar de la pedagogía desde ésta perspectiva son simplemente herramientas y técnicas, respectivamente, que permiten el aprendizaje de un contenido particular. Zuluaga (2003, p 28):

...Como el objeto de reflexión de las ciencias de la educación es la educación,

vista desde la sociedad, la cultura, el aprendizaje, la escuela y la profesionalización, la enseñanza se convirtió en una acción práctica donde se aplican los métodos para aprender propuestos por la psicología.

Es así, como, los conceptos claves serían los de enseñanza y la práctica de la misma. Al tenerlos como centro de articulación, se estaría reivindicando el papel de la pedagogía y la didáctica, tanto que la primera se ocuparía de construir un conocimiento práctico a partir de la interpretación ideológica, axiológica o teleológica, etc, que se elabore sobre educación en una determinada cultura.

Sin embargo, esta constituye solo una vía de reflexión sobre quién y cómo se explica lo educativo, lo pedagógico. Por ejemplo, en Zambrano (2002) se plantea que hay una diferencia conceptual importante respecto a la postura anteriormente discutida. La pedagogía desde la perspectiva francesa, cuenta con sistema conceptual que posibilita la explicación del hecho educativo, con los suficientes argumentos para dar solución a problemas relacionados no solo con la enseñanza sino con la escuela, lo social y lo cultural. Que al igual que las demás ciencias de la educación, tiene un desarrollo histórico, el cual está mediado por la cultura y los modelos que ésta estructura, necesitando para su interpretación evolutiva, de las explicaciones de estas otras ciencias que les ayudan a construir los fundamentos ideológicos, filosóficos y contextuales. Pero a la vez, éstas se basan en la pedagogía para comprender desde sus perspectivas lo educativo. Como consecuencia, se establece una versión de la pedagogía más allá de lo instrumental, en la medida que cuenta con un sistema de conocimiento estructurado, coherente y validado como el de las otras

ciencias de la educación y en la misma línea la didáctica, en el interés de consolidarse como un discurso disciplinario.

En este sentido, la posibilidad que nos provee Zuleta a aproximarnos a un relato histórico de la educación y en específico de la pedagogía y en conocimiento del anterior sucinto marco de discusión, proporcionó comprender que estos modelos tradicionales y de escuela nueva no son modelos ahistóricos, que aunque actualmente no están validados y sean objetos de críticas como las propuestas por el autor; estos constituyen representaciones de sentido y propósitos culturales, que están mediando el desarrollo de la misma y fundamentando otros dispositivos que lo componen, tales como el concepto de democracia que luego este mismo autor discute. Pero de igual manera, constituyen la base histórica y conceptual que ha provisto a la pedagogía de un discurso que se ha consolidado a través del tiempo.

De otra parte, esta referenciación histórica permite explicitar que estos modelos no son absolutos, discontinuos ni estáticos, sino por el contrario hay presencia de puntos de inflexión de diferente naturaleza, algunos estructurales como la relación sujeto-conocimiento. En este sentido, se comprende que el modelo tradicional se funda sobre el principio de exclusión (sujeto / objeto de conocimiento), concretado en un sujeto debelador de conocimiento. En consecuencia, lo primero ha conllevado en que los planteamientos básicos del tradicionalismo, explícito en el sentido de un ser humano modelado y restringido en sus posibilidades de libertadas caiga según el autor en distanciamiento como ser constructor y creativo. No obstante, aunque el modelo escuela activa, retoma una nueva mirada sobre el conocimiento, se puede decir que su principio transformador se

funda sobre un avance del principio de inclusión del sujeto en el proceso de construcción del conocimiento. Lo anterior con serias repercusiones en el sentido del individuo y en su poder de transformación de la realidad. Aunque, la concepción domesticadora del ser que propone el autor sobre este modelo esté presente.

Sin embargo, es el principio de un punto transformador de la mirada sobre la educación y la pedagogía para una escuela visiblemente transformada y llenas de retos culturales, como es el de construir una sociedad crítica. No obstante, las propuestas que hace el autor a la escuela, el grupo confluye que en buena medida estas se sintetizan en la posibilidad de formar en una racionalidad crítica, que en postulados de Kant, es la base estructural de la mayoría de edad. Es decir, estamos en acuerdo con el autor que una sociedad educada significa una sociedad fundamentada en la argumentación crítica, entendida, como la posibilidad de construir realidad y

compromisos con la realidad desde una mirada compleja y sistémica de la racionalidad sustentada. Por inclusión, la escuela como dispositivo cultural, y con esta transformación de sus supuestos que van desde la enajenación de la realidad hacia la construcción de realidades, se convierte uno de los primeros elementos de construcción del concepto democracia, como la posibilidad de la inclusión y una construcción cultural. Sobre la base de la racionalidad crítica, la nueva mirada del concepto de democracia desborda la idea del sentido de la mayoría. Efectivamente, Una nueva concepción de democracia implica una construcción dialógica donde los consensos no son productos de la mayoría sino de la posibilidad de la argumentación y del encuentro de la diferencia, pero también de lo no diferente.

En síntesis “La democracia como decisión de sí mismo, la racionalidad crítica como una posibilidad de ser uno mismo”.

Referencias Bibliográficas

- Camilloni, Alicia & Davini, María Cristina. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. pp. 41-73.
- Zambrano, Armando. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva biblioteca pedagógica. pp. 29-56.
- Zuluaga, Olga Lucía & Echeverri, Alberto. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio. pp. 20-40.

Referencia

Freddy Caro y Rafael Reina, “La necesidad de una educación para la libertad”, *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 137-140

Recibido: 26-11-10

Aceptado: 05-04-11

23. Matoneo virtual: una situación real

*Claudia Lorena Fernández Daza*³²

*Isabel Cristina Riaño Sánchez*³³

*Pablo Andrés Téllez Olaya*³⁴

Resumen. Uno de los usos más frecuentes dados por la juventud al internet es como medio de comunicación a través de las redes sociales, creadas con la idea de establecer una comunidad basada en la Web, en la que se compartan gustos y sentimientos. Sin embargo, muchos adolescentes han convertido estos web sites, en espacios desde donde publican mensajes que atentan contra la integridad de las personas. Las instituciones educativas no han escapado a esta situación. Por el contrario, los ataques a la integridad de los escolares, promovidos por compañeros de colegio se ha incrementado en la internet en los últimos meses, en instituciones educativas de Ibagué y de otros municipios del Tolima.

Palabras clave. Matoneo, internet, redes sociales.

Abstract. One of the most common uses for the youth given the Internet is as a means of communication through social networks, created with the idea of establishing a Web-based community, which is shared tastes and feelings. However, many teenagers have turned these web sites, platforms from which to post messages that violate the integrity of people. Educational institutions have not escaped this situation. By contrast, attacks on the integrity of the students, promoted by classmates have increased on

the Internet in recent months, educational institutions of Ibagué and others municipalities of Tolima.

Key words. Bullying, internet, social network

Introducción

El matoneo escolar es un fenómeno muy antiguo, que ha venido incrementándose, en gran medida, ya que ha encontrado en las nuevas tecnologías como el internet, un medio propicio para ejercer acoso e intimidación entre escolares. La diferencia entre el matoneo escolar (bullying) y el matoneo virtual (cyberbullying) radica en un elemento básico, la Internet, que por ser permisiva, maleable y accesible, permite que el hostigamiento se dé con mayor facilidad.

Metodología

La investigación que se propone es de carácter cualitativo. La metodología que se empleó en el desarrollo de éste trabajo corresponde a un modelo descriptivo, con un fuerte componente etnográfico, dado que se pretende la vinculación de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente los docentes.

³²Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Estudiante Maestría en educación de la Universidad del Tolima.

³³Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Estudiante Maestría en educación de la Universidad del Tolima. isabel59775@hotmail.com

³⁴Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Estudiante Maestría de Maestría en educación de la Universidad del Tolima. pablotellez88127@hotmail.com

El estudio comprende las siguientes etapas:

- El reconocimiento conceptual del matoneo virtual por parte de los docentes.
 - La realización de una encuesta en instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, a docentes de secundaria, para indagar a cerca del conocimiento que tienen de éste fenómeno.
 - Estudio de caso en la institución educativa Francisco de Miranda de Rovira, afectada por el matoneo virtual.
- "Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes).
 - Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en un Web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente y cargarle de "puntos" o "votos" para que aparezca en los primeros lugares...
 - Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima....
 - Hacer circular rumores de la víctima sobre un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal... O enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS..." (sección de matoneo virtual. Párr.,1)

Matoneo virtual

Es bastante sabido que acceder a las redes sociales se ha convertido en el pasatiempo favorito de muchas personas, que si bien fueron creadas para compartir y divertirse, se han convertido en un medio para que se dé el cyber bullying, que es el mismo matoneo escolar, pero trasladado al ciberespacio, en el que es aún más difícil manejarlo, puesto que los agresores pueden hacerlo en total anonimato y lo que se divulga en estas páginas puede ser observado por muchas personas, haciendo público el acoso y el hostigamiento. El matoneo virtual según lo señala Duque "es un fenómeno que surge a causa del uso incorrecto de las nuevas tecnologías, para ejercer acoso psicológico. Incluye todas aquellas conductas de burla, difamación, agresión, amedrentamiento e intimidación en contra de un individuo o grupo utilizando los sistemas de información generados desde la Web 2.0" (párr. 2). Esta autora afirma que la manifestación de este fenómeno se origina bajo los siguientes escenarios:

Análisis de la encuesta realizada a algunos docentes de la ciudad de Ibagué

A continuación se presentan cada uno de los 5 aspectos manejados en la encuesta y el respectivo análisis.

1.¿Tiene usted conocimiento de las redes sociales en internet, como facebook, sónico y twitter, entre otras?

Con esta pregunta lo que se busca es determinar si los docentes encuestados tiene conocimiento (ya sea que hayan escuchado de ellas o pertenezcan a alguna) de las redes sociales, en donde la gran mayoría (90%) tiene conocimiento de la existencia de estas redes y tan solo el 10% las desconoce. Es decir, los docentes reconocen la presencia de estas herramientas virtuales, aunque muchos de los profesores manifestaron desconocer su manejo.

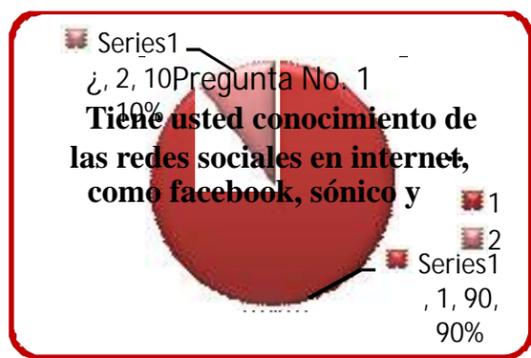


Gráfico 1. Respuestas a la primera pregunta según las dos opciones

2. ¿Sabe usted en qué consiste el matoneo virtual en las instituciones educativas?

Con esta pregunta se busca obtener información acerca del conocimiento que tienen los docentes del matoneo virtual a nivel conceptual, según el 55% de los encuestados manifestó saber en qué consiste el matoneo virtual, mientras el 45% planteó desconocer este tipo de agresión.

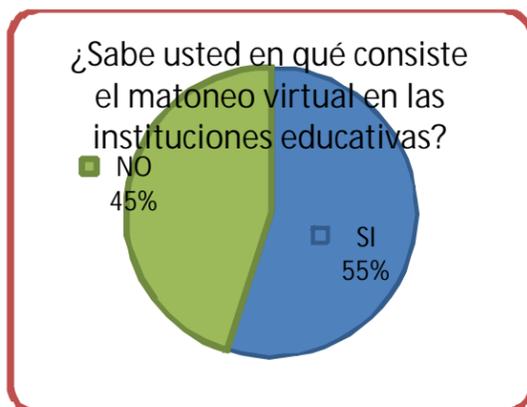


Gráfico 2. Respuestas a la segunda pregunta según las dos opciones

3. ¿Conoce usted casos de estudiantes o de profesores afectados por el matoneo virtual en esta institución?

Cabe aclarar que ésta pregunta solo la respondieron los docentes que señalaron afirmativa la pregunta 2, es decir aquí se analizó el 55% correspondiente a los encuestados que saben en qué consiste el matoneo virtual (22 docentes). De este porcentaje, tenemos que el 82% conoce casos de estudiantes y/o profesores afectados de alguna manera por estas agresiones (amenazas, chismes, apodos, etc.) a través de estas redes o paginas (www.tutudio.com) en su institución, y tan solo un 18% manifestaron desconocer casos de este tipo.



Gráfico 3. Respuestas a la tercera pregunta según las dos opciones

4. Sabe usted qué acciones se están tomando para enfrentar esta problemática en la institución?

Para el análisis de esta cuarta pregunta, sólo se tuvieron en cuenta las respuestas afirmativas de los encuestados a la pregunta tres, tomándose una muestra de 18 encuestados que correspondió al 82%. El 33% de los docentes expresó conocer las acciones que se tomaron o se están tomando

en sus instituciones, respecto al matoneo virtual, y un 67% manifestó desconocer por completo las medidas de manejo que la institución le da a los casos que se han presentado.



Gráfico 4. Respuestas a la cuarta pregunta según las dos opciones

5. ¿Qué acciones considera usted que deben adelantarse para enfrentar esta problemática en la institución?

Al ser esta una pregunta abierta, permitió a los docentes expresar y manifestar lo que ellos creían podrían ser alternativas para el manejo del matoneo virtual. Al recopilar la información los puntos centrales y comunes fueron los siguientes:

- Concienciar a la comunidad educativa de la existencia del matoneo virtual.
- Hacer la investigación respectiva, ya que por medio de los mensajes que dejan los agresores, estos pueden ser identificados.
- Realizar charlas, foros, talleres con personal capacitado (fiscalía, psicólogos y policía de infancia y adolescencia), a la

comunidad educativa, de los riesgos que tiene esta forma de intimidación y ofrecer alternativas para su manejo.

- Analizar y reestructurar el manual de convivencia si es necesario, ya que al ser un tema nuevo, la reglamentación se queda corta al momento de implementar las sanciones correspondientes.

Estudio de caso en Rovira en la institución educativa Francisco de Miranda

El uso incorrecto que los jóvenes están dando a las redes sociales en internet es una situación que se ha venido presentando en gran parte de las instituciones educativas de todo el país. Sin embargo, un caso bastante conocido a nivel nacional fue el ocurrido en la institución educativa Francisco de Miranda del municipio de Rovira en el departamento del Tolima, su divulgación se dio a través de un artículo de prensa publicado por el periódico El Tiempo a finales del mes de agosto del año 2008.

Transcurrido cerca de 1 año y medio se quiso retomar lo ocurrido en ese momento mediante un estudio de caso para conocer a profundidad y con detalle lo que se vivió y la forma en que se manejó esta problemática, utilizando como método de recolección de datos la entrevista semiestructurada, realizada a los integrantes de la comunidad educativa. El inicio de este huracán de chismes, rumores, insultos y hasta amenazas estuvo en manos de los estudiantes de la institución educativa Francisco de Miranda, quienes haciendo un uso malintencionado de una página en internet conocida como tutudio.com, divulgaron la vida privada de gran parte de la comunidad rovirense poniéndola en entredicho.

Cuando la comunidad del establecimiento educativo se percató de la situación, está ya había llegado a un punto en el que se estaba volviendo incontrolable, debido a que estas páginas no establecen medidas de control para regular su uso. Los comentarios eran hechos por personas que usaban seudónimos, protegiendo así su identidad, de manera que dar con los autores de este tipo de agresión virtual era poco probable. Los directivos docentes y los docentes preocupados por el conflicto en el que se estaba viendo envuelta la institución, tomaron medidas encaminadas a solucionar esta situación. La primera de estas medidas fue la redacción de una carta por parte del rector, dirigida a las directivas de esa página, para exigir el cierre de la misma, debido a los inconvenientes que su utilización había generado. Seguido de esto, y aun sin tener conocimiento de cómo manejar ésta situación, los docentes y el rector optaron por emprender una campaña de concienciación y, una “guerra psicológica”, como la denominó la docente María Resfa Mejía. De acuerdo a lo dicho por el rector de la institución, Carlos Milciades Rojas, la denominada “guerra psicológica” hecha por parte de los docentes a los estudiantes, consistía en decirles que con ayuda de la policía ya habían detectado a los estudiantes responsables de los comentarios en la página de internet, y que iban a ser denunciados en la fiscalía para que se les aplicaran las sanciones correspondientes, las cuales podrían ir hasta la privación de la libertad, ya que el código penal contemplaba artículos que pugnaban las acciones que se estaban presentando con el uso de este sitio web.

La otra estrategia empleada por docentes y directivos fue la creación de una campaña de concienciación, en la que a través del diálogo se les hiciera entrar en razón a los estudiantes, hablándoles de ética, valores y moral. En el desarrollo de esta campaña el

establecimiento educativo contó con la colaboración de entidades gubernamentales como:

- La comisaría de familia, a cargo de José Ever Leal Barragán, quien participó dando charlas a los estudiantes sobre las implicaciones jurídicas que tienen estos actos, estipuladas en la Ley 599 del 2000, más conocida como el Código Penal.
- La personería municipal, representada por Abraham Ibáñez Montealegre, quien contribuyó a esta campaña mediante la realización de charlas sobre maltrato familiar y abuso sexual, pues él considera que esta problemática es una forma de expresión de la juventud, que tiene de fondo conflictos de violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria.

Con la realización de estas campañas de concienciación, la situación fue mejorando paulatinamente hasta darse por controlada. El cierre de esta página en internet contribuyó enormemente al mejoramiento de esta situación, pues la queja presentada por el rector se sumó a las miles que ya habían sido interpuestas con anterioridad por muchas personas inconformes con las actuaciones negativas generadas en estudiantes de todo el mundo. Actualmente la situación no ha vuelto a presentarse, pero esto no quiere decir que haya desaparecido totalmente.

Conclusiones

Con la realización de este estudio diagnóstico se pueden formular algunas conclusiones tendientes a convertirse en un futuro en un trabajo de investigación que pretenda conocer a fondo esta problemática. Algunas conclusiones que surgen son:

- Falta reconocimiento conceptual del matoneo virtual en la ciudad de Ibagué por parte de los docentes, siendo necesario divulgar y dar a conocer este tipo de agresión.
- Uno de los aspectos esenciales al momento de tratar el matoneo virtual es concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa a cerca de esta la realidad, adicionalmente realizar charlas, foros, talleres con personal capacitado (fiscalía, psicólogos y policía de infancia y adolescencia)
- La situación vivida en el municipio de Rovira da muestra de que ésta es una problemática que vincula no sólo a la comunidad educativa, también al contexto en el que se encuentra, y que puede constituirse como una forma de expresión de la juventud, en la que se ponen de manifiesto la carencia de valores presentes en su formación como personas.
- En el diseño de estrategias de manejo y alternativas de solución es necesaria la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa y de entidades de apoyo social, de tal manera que se dé un trabajo en equipo.
- El acoso y la amenaza en la escuela no es un problema nuevo, es un fenómeno latente que destruye tanto física como emocionalmente al individuo particular que lo sufre. La agresión puede ser obra de un sólo individuo o de un grupo; y puede ser mediante contacto físico, la palabra o la exclusión. Esta situación se presenta por lo general siempre a espaldas de los adultos.

Referencias Bibliográficas

Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca. pp. 79-104.

Beane, Allan LG. (1999). *Bullying aulas libres de acoso*. Grao Editorial. pp. 29-82.

Duque, V. (s/f). "Ciberbullying (matones Virtual), un demonio de las TIC".

Eleducador.com. Recuperado de:

<http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=1&conID=4661>

Referencia

Claudia Lorena Fernández Daza, Isabel Cristina Riaño Sánchez y Pablo Andrés Téllez Olaya, "Matoneo virtual: una situación real", *Revista Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 141-146

Recibido: 15-10-10

Aceptado: 29-04-11



Foto: Museo de la Educación y la Pedagogía - Universidad del Tolima
Director Museo: Néstor R. Cardoso Erlam

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

24. Políticas educativas en la afirmación del capitalismo académico: procesos institucionales y estatales

*Luz Helena Rodríguez Rodríguez*²⁷

Resumen. En el presente texto se trabaja la consolidación del capitalismo académico, como una serie de procesos institucionales, de ámbitos globales, nacionales y universitarios, que tienen el objetivo de reorientar la funcionalización de los sistemas de educación superior, en el sentido de contribuir al incremento de los beneficios del capital transnacional, en un contexto de desregulación de los mercados de servicios públicos, de transformación de las identidades de los sujetos universitarios, de preponderancia de los argumentos mercantiles en los debates ideológicos, y de disfuncionalidad social en la coherencia de las políticas públicas educativas.

Palabras clave. Políticas públicas educativas, capitalismo académico, sistemas de educación superior, transformaciones institucionales, mercado de servicios educativos.

Abstract. In the present text, works the consolidation of the academic capitalism, as a series of institutional processes, global, national and University, areas that have the objective of refocusing the functionalization of the higher education systems in the sense of contributing to the increase in the benefits of transnational capital, in a context of deregulation of public services markets, transformation of the identities of University subjects, preponderance of the mercantile in the ideological debates arguments, and dysfunctional social on the coherence of educational policies.

Key words. Educational policies, academic capitalism, systems of higher education, institutional change, market services education.

Introducción

En relación con los contextos y procesos institucionales estatales e institucionales, se destacan algunos elementos de los contextos estatales de consolidación del capitalismo académico, en razón de que siguen siendo actores y referentes fundamentales para la implementación de las políticas de liberalización de los sectores educativos, de forma que se resaltan los procesos institucionales que se desarrollan, tanto al interior como al exterior de los sistemas de educación superior, como de las universidades públicas.

Procesos institucionales y estatales de fortalecimiento del capitalismo académico

Entre tanto, es importante destacar algunos elementos de los contextos estatales de consolidación del capitalismo académico que, aun cuando, se encuentren en un escenario de poderosas presiones internacionales y transnacionales, predominantemente de los sectores asociados a la liberalización comercial, que se manifiestan preferiblemente en el Acuerdo General del Comercio de Servicios

(AGCS), con la intención de eliminar la capacidad de los gobiernos de regular su actividad económica nacional y de prevenir las medidas que obstaculicen que proveedores e inversionistas de servicios extranjeros establezcan una presencia comercial dentro de las economías nacionales (Mac Donald, 2001; Citado por: Aboites, 2007, p. 33), cuestiones, que buscan y conducen a la introducción de grandes dosis de complejidad, así como de limitaciones, en materia de regulación doméstica y de financiamiento de los sistemas educativos (Malo, 2004; Citado por: Verger, 2006, p. 15), los Estados, y las instituciones públicas del sector educativo, siguen siendo actores y referentes fundamentales para dar forma y extensión a las políticas de liberalización de los sectores educativos. En otras palabras, los Estados, y sus gobiernos nacionales, mantienen gran parte del control sobre los sistemas de educación superior, principalmente a causa de las presiones sectoriales de las instituciones públicas y privadas de educación, para mantener los mercados internos libres de amenazas de inversión extranjera, a través de los sistemas legales y organizativos que regulan las relaciones universidad-empresa-gobierno, cuestión que, al final, determina los derechos de propiedad y de explotación (Ibarra, 2003, p. 1061). De esta manera, a causa de la conjugación en los sistemas de educación superior de las presiones internas por conservar los mercados y de las presiones externas por liberalizar los servicios educativos, se constituyen los denominados cuasi-mercados de la educación superior, que se definen, según Calero y Bonal (1999; Citado por: Olmedo, 2008, pp. 2:3) en el sentido de; la introducción en el sector educativo de mecanismos similares a los utilizados en los mercados, capacidad de elección, competencia, participación de proveedores privados, sistemas de

incentivos y desincentivos económicos, que sustituyan o complementen los sistemas de asignación jerárquica de los presupuestos, los cuales deben ir acompañados por sistemas de financiación, regulación y control públicos.

Así, una de las expresiones institucionales de estos cuasi-mercados de la educación superior, es el fenómeno del robustecimiento de los proveedores de servicios educativos desde la década de los noventa, los cuales pertenecen, según Levy (1995; Citado por: Esquivel, 2007, p. 44) a una segunda ola de surgimiento de universidades privadas, seculares y confesionales, que ofrecen una manifiesta diferenciación social e ideológica, frente a las instituciones tradicionales de los sistemas de educación superior. Tanto es que, incluso, la articulación entre los contextos estatales y los contextos institucionales en los sistemas de educación superior, se pueden enmarcar, por una parte, en una extensión concreta, que es la de la liberalización comercial de la educación superior, que tiene objetivos claros y unos procesos de financiarización en marcha; entendida la financiarización como la dinámica por la cual los sectores productivos, comerciales, de servicios e industriales, y hasta los públicos, se subsumen a los intereses de los sistemas financieros, a partir de la apropiación excesiva de los excedentes de capital, a través, principalmente, de las fuertes ofertas de endeudamiento para consumo e inversión; y, por otra parte, se tiene la otra extensión, que muchas veces es más simbólica que real, por su poca incidencia sobre su propio sistema de funcionamiento, que es la actuación conjunta de las instituciones de educación superior en relación con la formulación e implementación de las políticas públicas educativas. De hecho, en los ambientes

proclives a la liberalización comercial, se aprecian ideas concretas sobre las cuales inician procesos claros para su implementación, obviando dilaciones procedimentales, que son las que llevan a perder fuerza en el impulso y potencia en la ejecución; de esta manera, según Lucarelli (2009; Citado por; Pardo et al, 2009, p. 21) la idea es que el financiamiento, promovido en los últimos años, termina empapando toda la existencia; préstamos para vivienda, consumo, estudios, actuando como un moderno mecanismo de control social; y las universidades contribuyen a este novedoso mecanismo; en primer lugar, regulándose como empresas; en segundo lugar, sirviendo a las empresas a través de la formación del estudiantado; y por último, al favorecer que el estudiantado financie la educación superior mediante créditos; es decir, como la primera toma de contacto con el mecanismo de la financiarización.

Por el contrario, en los dispersos ambientes institucionales de los sistemas de educación superior, muchas veces encerrados en sus mercados regionales y locales, y respondiendo únicamente a las demandas o a los intereses de representaciones particularistas, se hace imprescindible y necesaria la integración de los sistemas nacionales de educación superior, como estrategia clave en la formulación de políticas de educación superior (López, 2005, p. 160) para enfrentar la investida transnacional de los denominados nuevos proveedores de servicios de educación. Ahora bien, es importante tener en cuenta algunas características de los procesos institucionales estatales de consolidación del capitalismo académico, de forma que se den asiento a las ideas desarrolladas; de esta manera, según Ibarra (s/f, pp. 4:5) en el caso mexicano, se delinean cinco procesos que dan contornos a estas transformaciones; el primer proceso, en relación con un nuevo

dispositivo de regulación gubernamental a distancia, basado en la articulación de procedimientos de evaluación, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas de cambio; el segundo proceso, que se refiere a un nuevo dispositivo de regulación del trabajo académico, basado en la articulación de procedimientos individualizados de evaluación de desempeño, programas de formación y actualización y programas de remuneración a concurso; el tercer proceso, en cuanto a la diversificación de las opciones educativas para cubrir la formación de mandos medios calificados que requieren las empresas, mediante flexibilización docente y movilidad estudiantil; el cuarto proceso, en relación con la reorganización integral de los postgrados a nivel nacional, bajo estándares de competencia a nivel internacional; y el quinto proceso, el impulso a la transnacionalización de la educación superior, a través de distintas modalidades, instalación de sedes universitarias extranjeras, alianzas y franquicias, entre otras. Por su parte, del caso español, según Calero (1998; Citado por: Olmedo, 2008, p. 3) se pueden observar cinco elementos del cuasi-mercado del sistema educativo superior; en primer lugar, los cambios ocasionados sobre la estructura y diferenciación del producto, probablemente a nivel curricular, el cual sigue siendo controlado por el Estado, pero sin control por parte del profesorado; en segundo lugar, la introducción de variaciones en las políticas de elección de centro, distinguiéndose un movimiento hacia posiciones de matrícula abierta; en tercer lugar, los cambios en los sistemas de financiación, el cuál seguirá al alumno beneficiario, sin atender a la titularidad pública o privada de la institución; en cuarto lugar, la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de la educación y de sistemas de información, con el objetivo de

informar a los clientes del servicio; y en quinto lugar, las dinámicas y las políticas descentralizadoras en relación con la gestión y organización educativa, con las que se refuerza la autonomía de las instituciones y la figura de la administración. Mientras tanto, si se tiene en cuenta solamente el plano del contexto de lo institucional, las universidades públicas se encuentran en la intersección del empuje, tanto de intereses internos, que se definen en unos procesos y unas formas de exploración, como de intereses externos, que compiten por apropiarse y por definir, tanto las dinámicas propias de la institución, como las dinámicas y el proceder frente al entorno institucional.

De hecho, pueden apreciarse algunos procesos institucionales internos a las universidades públicas que se encaminan a la liberalización de los servicios educativos, que, de forma general, se caracterizan en el modelo heterónimo de instituciones de educación superior, descritas por Schugurensky (2000; Citado por; Fernández, 2009, p. 16) cuyas claves principales son las siguientes: reducción presupuestaria, deterioro de la infraestructura, aumento del arancelamiento estudiantil, intensificación de las relaciones con el sector empresarial, transferencia de recursos de la investigación básica a la investigación aplicada, énfasis en las disciplinas con proximidad al mercado, nueva forma de gerenciamiento, debilitamiento de la función de extensión, financiamiento condicionado, segmentación vertical del sistema, mayor competencia interinstitucional e intra-institucional por recursos, expansión de universidades privadas, entre otros. Es más, como mecanismo de acoplamiento de los nuevos cambios en los procesos institucionales internos a las realidades del mercado de servicios de educación superior,

la alta dirección administrativa y gerencial de las instituciones universitarias públicas, empiezan a privilegiar el vínculo de la organización con el entorno, con la intención de que los docentes asimilen en el corto plazo las visiones importadas desde el ámbito extraacadémico (Esquivel, 2007, p. 47). Incluso, desde la perspectiva de organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, es ecuánime y valedero presionar la implementación de los cambios en la perspectiva del mercado en los procesos institucionales internos de las instituciones de educación superior, a través de las políticas de incentivos y de castigos utilizadas en las teorías dinámicas de la competencia, como las citadas en el informe “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos” (Vegas y Umansky, 2005; Citado por: Pardo et al, 2009, p. 33) en las que se describen diferentes tipos de incentivos, así como los diseños para cada caso; instituciones o docentes; o la estrategia de incentivos para cada comportamiento esperado, indicando, dicho informe, aún más, en el sentido de apreciar, tanto el salario del profesorado como la estabilidad laboral, como factores que obstaculizan la implicación docente, siendo que tales factores pueden ser utilizados como incentivos o como castigos para el logro de los comportamientos deseados por los docentes.

De esta manera, al interior de las universidades públicas se pueden explorar los cambios como producto de las nuevas dinámicas internas, entre otras, en dos tipos de culturas; una de tipo académica y otra de tipo investigativa; sin considerar, por ejemplo, la cultura administrativa universitaria. Así, teniendo en cuenta el estudio de Mendoza et al (2006, pp. 6:7) quienes se basan en los trabajos de Kuh y Whitt (1986), Allaire y Firsirotu (1984), Becher (1984) y Clark (1987) para el análisis

de la cultura académica en las instituciones de educación superior, se aprecia un sistema dinámico formado por la interacción de cuatro capas de análisis, las cuales están conformadas por: la capa del ambiente externo, que se caracteriza por la continua evolución de las facultades, en concordancia con las interacciones entre las condiciones del ambiente externo y las necesidades y preocupaciones de los grupos dentro de las instituciones; la capa institucional se refiere a las diferentes culturas presentes, de las que se destacan el tamaño y el tipo de la cultura, la misión, el liderazgo y los símbolos utilizados para comunicar los valores de cada una; la capa de las numerosas subculturas, las cuales se corresponden con los entes administrativos, investigativos, estudiantiles, docentes, entre otras; y la cuarta capa, que incluye el rol de los actores individuales que moldean la cultura, como son los presidentes, cabezas de departamentos e investigadores, entre otros.

En su momento, la cultura investigativa de las instituciones de educación superior, es posible analizarse desde la perspectiva de Stokes (1997; Citado por: Mendoza, 2008, pp. 13:14) quien desarrolla un marco de trabajo en el que se integra la investigación básica y la aplicada con el grado de uso, de lo cual resultan cuatro cuadrantes de diferencias disciplinarias; de esta manera, el primer cuadrante, que correspondería a una margen superior izquierda, es el cuadrante Borh, que es la investigación básica que es guiada únicamente por la búsqueda del entendimiento, sin pensar en su uso práctico; el segundo cuadrante, inferior derecho, es el cuadrante Edison, que incluye la investigación guiada únicamente por metas aplicadas, sin buscar el entendimiento de los fenómenos; el tercer cuadrante, superior derecho, es el cuadrante Pasteur, que es el ejemplo de ciencia motivada por la ambición de entender los fenómenos,

simultáneamente al de usar el conocimiento para el control y manejo de los mismos; y, finalmente, el cuadrante inferior izquierdo, que abarca la investigación que ni se inspira en las metas del entendimiento ni en su uso, es aquella guiada por la curiosidad del investigador.

Entre tanto, acompañando a este escenario de cambios internos en los sistemas de educación superior públicos, se aprecian algunos procesos institucionales externos a las universidades públicas, en relación con la oferta de servicios educativos, los cuales se manifiestan en el incremento y en la expansión sin precedentes de las instituciones de educación superior privadas, denominadas instituciones de absorción de demandas estudiantiles (Ávila, 2007, p. 73), que se caracterizan por sus pequeñas dimensiones, por ofrecer carreras altamente demandadas, por no requerir instalaciones o equipos costosos, además de centrarse predominantemente en el ánimo de lucro. De hecho, la consolidación de los sistemas de educación superior privados de absorción de demandas estudiantiles, son la expresión de uno de los objetivos de la liberalización de los sistemas de educación superior públicos, el de configurar un mercado de servicios educativos que genere programas académicos centrados en la adaptabilidad personal y en la adquisición de bajas competencias técnicas, que permitan a estas poblaciones acceder al segmento más flexible del mercado laboral, de modo que se generen efectivos baratos para la reproducción mercantil en un entorno laboral precario y temporal, negándose o minimizándose la función cultural de la educación (Laval, 2003; Citado por; Gómez, Navas, Bernad, 2005, p. 10).

De ahí que, frente a estos intereses externos del entorno institucional de las universidades públicas, se observan tres

dinámicas que entran en contradicción con su ambiente tradicional; la primera dinámica, en relación con el mercado educativo en general, que se expresa en la proliferación de actividades de vinculación remunerada, caracterizadas por el bajo contenido académico, de corte fundamentalmente repetitivo, con escaso influjo creativo, aunque económicamente rentables, que conllevan el riesgo de distraer al profesorado universitario de realizar sus labores sustantivas docentes, de investigación y de extensión (Gutiérrez et al, 2010, p. 4). Por su parte, la segunda dinámica, en relación con el ambiente externo entre las universidades públicas y las privadas, se tiene en cuenta un fenómeno cada vez más creciente, que es el éxodo, en primer lugar, de muchos de los mejores alumnos formados en las universidades públicas al espacio privado, y, en segundo lugar, del personal altamente calificado de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados (López, 2005, p. 57) convirtiéndose este hecho en un proceso de descapitalización académica de los sistemas públicos de educación superior.

Y, finalmente, la tercera dinámica, que entra en contradicción con el ambiente tradicional de las universidades públicas frente a los intereses externos del entorno institucional, es la que se relaciona con los sistemas de financiamiento privado, que, en la nueva lógica del mercado capitalista en que entra a jugar, se hace necesario a la institución universitaria convertirse en una fuente de señales para el sistema de financiamiento, de modo que se transforme en un puente entre los ingresos futuros asociados a las diversas carreras y las situaciones socioeconómicas presentes, que son las que permiten el financiamiento de las decisiones de inversión (Aedo et al, 2005, p. 64), tanto de los estudiantes, como de los padres de familia que son los mayores

financiadores de la educación superior. Posteriormente, se atiende a un último contexto articulador, que engancha los flujos de los intereses globales con las dinámicas de los procesos institucionales, que se extienden por los espacios liberalizados y porosos de las legislaciones y regulaciones estatales, en busca de los nichos territoriales del mercado de un capitalismo académico creciente. Es decir, las universidades públicas, en un proceso de adaptación al contexto mundial de intensificación de las exigencias mercantiles a los sistemas de educación superior, hacen que los académicos y los administradores gasten crecientemente su capital humano en situaciones de competencia (Ibarra, 2003, 1061). Hecho que, no obstante, no garantiza el éxito en el mercado del capitalismo académico mundial, debido, entre otras cosas, a que la pérdida del monopolio de la investigación científica avanzada por parte de las universidades, por si alguna vez lo ha tenido, significa claramente que la industria tiende a mantener su investigación propia cerca a sus productos para evitar conflictos de propiedad intelectual, mientras que recurre al conocimiento académico para los aspectos más básicos de sus tecnologías (Mendoza, 2008, p. 5). Cuestión que, inclusive, enfrenta a la cultura académica e investigativa tradicional de las universidades públicas, basadas en las ideas de amor a la ciencia, en la formación humanista, en la libre indagación, en el desinterés, en la erudición libre, en el sentido de misión, en la conciencia crítica, en la autoconsciencia, en la importancia propia, a una nueva realidad que la hace entrar en contacto directo con el cálculo egoísta (Brunner, s/f, p. 13) que predomina en el frío pensamiento mercantilista.

Es más, si los sistemas de educación superior públicos no formulan ni implementan políticas públicas educativas

que surjan en su beneficio y en provecho de sus contextos más inmediatos, es posible que la consolidación capitalista actual relegue a las universidades públicas a un simple apoyo de las empresas que buscan satisfacer las necesidades de sus clientes con productos o servicios preferiblemente innovadores, con excelente relación precio-beneficio, y que resista los ataques de la competencia por medio de barreras creadas por ventajas competitivas (Quintero, s/f, 130) creadas a través de la transmisión de los resultados y de los productos de la investigación científica, llevada a cabo en las instituciones de educación superior. Entre tanto, para terminar con el contexto de procesos institucionales que modifican los sistemas de educación superior en beneficio de la consolidación del capitalismo académico, es importante tener presente el auge de los rankings de las instituciones de educación superior a nivel mundial, por ser un fenómeno distinto a los procesos internacionales comunes, que se basan en la relación entre los Estados y sus dependencias oficiales, y ubicarse en los procesos denominados transnacionales, que son las relaciones de todo tipo de organizaciones de la sociedad, sean públicas o privadas, que no se regulan por el derecho internacional, sino que lo hacen fundamentalmente por convenio entre las partes. De esta manera, en este contexto de iniciativas transnacionales, los rankings de las instituciones de educación superior, simplemente tienen el objetivo de proveer información general a los estudiantes sobre las universidades a las que desean postularse y a la sociedad en su conjunto (Pérez et al, 2009, p. 328).

Conclusión

Es posible apreciar en este tipo de fenómenos de clasificación de las instituciones de educación superior, la presencia de distintas racionalidades que tienen por objetivo orientar la conducta de diferenciados segmentos de actores del sector educativo; de esta manera, según Ordorika et al (2010, p.10) la primera racionalidad se enfoca en el interés de los usuarios de servicios de educación superior; primero, los estudiantes, que buscan acceder a las mejores opciones; segundo, los empleadores, que utilizan mediciones de programas como filtro para selección de personal; la segunda racionalidad está en las clasificaciones que brindan elementos de prestigio institucional, que son manejados para la mercadotecnia de las instituciones privadas, y para la negociación de subsidios, por parte de las públicas; y la tercera racionalidad se dirige a los sistemas universitarios nacionales, que en el reconocimiento internacional obtienen reputación que se proyecta a diversos países. No obstante, es esencial entender que las dinámicas discursivas que configuran este tipo de fenómenos transnacionales, tienen por objetivo principal, según Martínez Boom (s/f, pp. 25:26) un cambio radical en la narrativa educativa, en razón de un cambio sustantivo de paradigma, según los cuales, los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, desplazando la enseñanza, como acontecimiento complejo del saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como la mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos.

Referencias Bibliográficas

Aedo, Cristián. Dittborn, Paulina. (2005). Oferta, demanda y políticas públicas de educación superior. *Rev. Calidad de la Educación*, Consejo Nacional de

- Educación, Chile, N° 22, 1°. Semestre año 2005. pp. 55-68. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/40/cse_articulo260.pdf
- Aboites Aguilar, Hugo. (2007). Tratado de libre comercio y educación superior: el caso Mexicano. *Rev. Perfiles Educativos – iiSUE -*. vol. XXIX, núm. 118, pp. 25-53. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Ávila Meléndez, Luis Arturo. (2007). Educación superior privada durante la reforma neoliberal en dos regiones de Michoacán. *Rev. Perfiles Educativos – iiSUE -*. Vol. XXIX, núm. 115, pp. 72-92. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Brunner, José Joaquín. (s/f). El poder intelectual de la universidad entre los intereses corporativos y las condiciones de mercado. El presente artículo forma parte de los trabajos que se desarrollan en el marco del Programa de Investigación en Políticas de Educación Superior (SOC-01) del II Concurso de Anillos de Investigación en Ciencias Sociales de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) de Chile. 21p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/Poder%20Intelectual_DEF050908.pdf
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Rev. Perfiles Educativos – iiSUE -*. Vol. XXIX, núm. 116, pp. 41-59. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 17 (21). 43p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/387/511>
- Gómez Sánchez, L.; Navas Saurin, A.; y Bernad García, J. C. (2005, October 29). Sujetos flexibles: racionalidades Neoliberales y políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(44), 26p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/149/275>
- Gutiérrez Gutiérrez, José María. Moreno Robles, Edgardo. (2010). Desarrollo de las universidades públicas de Latinoamérica: Una visión alternativa al modelo economicista de rentabilidad. *Rev. Actualidades Investigativas en Educación – INIE – Universidad de Costa Rica*. Volumen 10, Número Especial, (15 de noviembre de 2010); pp. 1-14. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2010/archivos/vision.pdf>
- Ibarra Colado, Eduardo. (s/f). Capitalismo académico en los márgenes. México. 12p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://catedraestanislao.univalle.edu.co/capitalismoAcademico.pdf>

- Ibarra Colado, Eduardo. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 24, n. 84, (Setembro 2003); pp. 1059-1067. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a17v2484.pdf>
- López Segrera, Francisco. (2005). Posibles escenarios mundiales de la educación superior. *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núms. 109-110, IISUE-UNAM. pp. 140-165. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Mendoza, Pilar. Berger, Joseph. (2006). Capitalismo académico y la cultura académica: Un estudio de caso. Department of Educational Administration & Policy. College of Education. University of Florida. Department of Educational Policy, Research and Administration. School of Educational. University of Massachusetts Amherst. (Oct. de 2006); 56p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
http://www.coe.ufl.edu/Leadership/contact/Pilar/EPAA_v16n23.pdf
- Mendoza, Pilar. (2008). El capitalismo académico en el Cuadrante de Pasteur. *Higher Education Administration*, College of Education, University of Florida. 27p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://www.coe.ufl.edu/Leadership/contact/Pilar/JFHEv33n3.pdf>
- Olmedo Reinoso, Antonio. (2008). De la participación democrática a la elección de centro: las bases del cuasimercado en la legislación educativa española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (21), 35p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/46/172>
- Pardo Pérez, Juan Carlos. García Tobío, Alfonso. (2009). Sintomatología boloñesa, calendario académico e intensificación del trabajo del profesorado. 63p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
http://amec.files.wordpress.com/2010/04/sintomatologia_bolonese_castellano.pdf
- Pérez-Esparrells, Carmen. López García, Ana M. (2009). Los rankings de las instituciones de educación superior: una revisión del panorama internacional. *Rev. Calidad de la Educación*, Consejo Nacional de Educación, Chile, N° 30, 1°. Semestre año 2009. pp. 328-343. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=63
- Quintero Ramírez, Álvaro. (s/f). El aprendizaje en la empresa: la nueva ventaja competitiva. En: *Revista Educación y Educadores*, Volumen No. 6. (s/f); pp. 127-139. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/531/624>

Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 14 (No. 9). 23p. Recuperado [Enero 1 de 2011] de:
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/80/206>

Referencia

Luz Helena Rodríguez Rodríguez, "Políticas educativas en la afirmación del capitalismo académico: procesos institucionales y estatales", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 149-158

Recibido: 20-10-2011

Aprobado: 27-10-2011



25. Una reflexión sobre la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela.

Algunos de sus usos

Edna Eliana Morales Oliveros³⁵

Resumen. El presente artículo es una reflexión sucinta sobre algunas maneras de incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en un proceso de formación de maestros. No obstante, aunque lo que se propone hace parte de un ejercicio un tanto tangencial de tal incorporación y entendiendo que esta discusión sobre las TIC en la educación es compleja y trasvasa una mera aplicación instrumental, si se quiere presentar una mirada justificada de algunas formas de utilización de estas mediaciones.

Palabras clave. TIC, educación, epistemología.

Abstract. This article is a brief reflection on some ways of incorporating new technologies of Information and Communication Technologies (TIC) in teacher training process. However, even if what is proposed is part of a somewhat tangential exercise of such incorporation and understanding that the discussion on TIC in education is complex and decanted a mere instrumental application, if you file a justified look of some forms of use of these mediations.

Key words. TIC, education, epistemology.

Introducción

El presente artículo parte del impacto de las TIC en la escuela, en específico, algunas implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina. Igualmente se definen conceptos tales como ambientes virtuales de aprendizaje y mediaciones tecnológicas. Se presenta a través de un tratamiento general, un núcleo problémico del componente profesional de la formación de profesores. Conforme a éste, se propone ejemplos del uso de algunas mediaciones propias de la NTIC.

Algunos referentes teóricos

José Joaquín Brunner (2000), establece que la escuela se encuentra a puertas de una Cuarta Revolución nombrada como Sociedad de la Información y del conocimiento, basando su carácter revolucionario en una nueva expresión de lo económico – social. Como consecuencia, se reconoce que las nuevas tecnologías conducen a una vasta reingeniería de las organizaciones y conlleva a convertir los procesos simbólicos en una parte esencial de las fuerzas productivas e intelectuales de

³⁵Investigadora Asociada al Grupo de Didáctica de las Ciencias. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima. ednaelianamorales@gmail.com

Brunner da cuenta de lo educacional como un sistema, donde este se transforma por la interacción entre factores endógenos y exógenos, y especialmente la transformación de éstos últimos conllevan la reorganización del sistema. Cuando esta lo afecta drásticamente se puede hablar de una revolución educativa.

la sociedad. En estas condiciones, el impacto de la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela y especialmente en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las disciplinas, influye en un sistema compuesto por: La concepción del conocimiento disciplinar a enseñar, su construcción y función social, la didáctica³⁷ como campo desde el cual se configura el conocimiento escolar³⁸ y el saber del docente en el proceso de objetivación y desarrollo de su práctica. Al respecto, se plantea la tesis que el uso didáctico de las nuevas tecnologías condiciona dos aspectos simultáneamente: La visión epistemológica del docente acerca de la disciplina que enseña y la manera de comprender y explicar una realidad natural o social; lo cual da cuenta de la complejidad que estas advierten.

En consecuencia, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela y en específico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas a reconfigurado objetos de estudios propios de las didácticas específicas. Es de anotar, que se ha constituido un vasto campo de estudio teórico de cómo este tipo de ambientes posibilitan aprendizajes en los estudiantes de una manera más profunda y significativa, cómo estos ambientes de interacción comunicativos renuevan la posibilidad de crear singulares realidades a través de nuevas y variadas formas de lectura y de lenguajes. No obstante, es necesario advertir que la incorporación de estas nuevas tecnologías de la información, per se, no constituye garantía de un aprendizaje

constructivo. De hecho, en algunas ocasiones y como producto de un tratamiento tradicional de su uso meramente instrumental, es simplemente una extensión del tablero. En este sentido, es básico tener en cuenta que las TIC en la escuela son entendidas como objetos que deben ser modelizados pedagógicamente de acuerdo a una intención de enseñanza. Respecto a lo anterior, Erazo (2008) incluye el concepto de mediación tecnológica que en el plano de lo educativo toma gran significancia. Este autor señala:

“la mediación tecnológica como la posibilidad de intervenir en las relaciones entre el sujeto y mundo objetivo. Lo cual entre otros dispositivos constituye una función de los medios de comunicación”.
Erazo (2008).

El término mediación tecnológica, más allá de una interpretación trivial y restringida a tan solo la intervención de la tecnología entre la relación de conocimiento sujeto – realidad, es el resultado de la necesidad emergente de nuevas representaciones de la realidad. Representaciones de naturaleza simbólica e interactiva que reconfigura el significado del lenguaje como elemento del pensamiento. No obstante, esta tiene serias diferencias con mediaciones de otro tipo, entre otras: a) simulación de realidades que involucra las representaciones mentales individuales y sociales, creando la noción de “realismo” (Erazo 2008), b) Permite procesos de interacción simbólica no

³⁷Partimos que la didáctica tiene como objeto la enseñanza – aprendizaje y su intervención sobre ella.

³⁸Se comprende como aquel conocimiento que complejiza el conocimiento cotidiano, donde comprender la naturaleza de las disciplinas y las características del quehacer constituye una herramienta fundamental para su construcción.

canónicas; c) re-significación de la comunicación y en su medida de la interacción entre congéneres creando nuevas formas de lenguaje, pero además, reubicando estas formas en un espacio – tiempo muy singular. Es así como bajo estas características, se constituye la creación de ambientes artificiales que permite la interacción humana. La pregunta sugerente es entonces, ¿cuáles son las características de esa mediación tecnológica en un contexto escolar? En específico, nos referimos, qué significa bajo esta categoría, por ejemplo, una comunidad virtual, una plataforma virtual, un simulador, etc. en un ambiente de enseñanza y aprendizaje?

Al respecto, Brunner (2000) plantea que la escuela se está desplazando en un continuo tecnológico cada vez más interactivo. Conforme a ello, y siguiendo a este autor, se podría pensar que la caracterización de la mediación en un contexto escolar estaría dada por “el estadio creciente de interactividad y de autocontrol establecido a partir de la instrucción asistida con computación”. Bajo esta aproximación, los wikis, blogs, las comunidades virtual, etc., hace parte de una categoría con mayor complejidad de interacción pero a su vez con una posibilidad de creación de ambientes virtuales de aprendizaje, que en este caso son llamados los dominios multiusuario. Nominados generalmente “MUD”:

Lugares de la red donde los propios participantes crean en tiempo real, espacios virtuales de reunión y de aprendizaje (Brunner, 2000, p.30).

Conforme a lo anterior, se deriva que tanto la naturaleza como el uso mediador de los dispositivos tecnológicos (que incorporan tecnologías de la información y la comunicación) están sujetos no tan solo al avances de tipo técnico sino que se modelan sobre tres conceptos estructurales en el ámbito de lo educativo: el nivel y características de interacción, los grados de exigencias de autocontrol y por último las posibilidades de creación y transformación del mismo ambiente artificial. En este sentido, herramientas tales como los cursos virtuales, simuladores, plataformas virtuales de aprendizaje, entre otras, posibilitan diferentes niveles de interacción, tanto escrita, audiovisual, como simbólica, pero a su vez generan procesos de transformación del ambiente virtual, en tanto, los productos de esa interacción (que pueden ser explicaciones, conceptos, algoritmos, etc.) Impliquen modelos virtuales que se aproximen en mayor grado al objeto que hace parte de ese mundo objetivo.

Ejemplos de algunos usos de las TIC en el abordaje de un núcleo problémico en la formación pedagógica de maestros en formación.

Para iniciar con esta segunda parte de la reflexión, se presenta ideas generales sobre la estructura de una unidad (Tabla 1) que involucra un objetivo crucial en el proceso de formación de un profesor, ya sea en educación pre gradual o continuado. Al respecto, se presentan etapas posibles a seguir para abordar una temática acerca de discusión del estatuto científico de la pedagogía. Conforme a esas etapas se plantean algunas actividades en las que se involucra el uso de algunas herramientas tecnológicas y/o ambientes virtuales de aprendizaje.

Unidad :	Concepto de Educación y Pedagogía
Temática	Discusión sobre el estatuto científico de la Educación y la Pedagogía.
Objetivo de la Unidad	Lograr que los profesores que se encuentran en un determinado nivel de formación se apropien de una postura teórica sobre la educación y la pedagogía como discursos
Requisitos teóricos	Algunas aproximaciones al objeto de estudio de la Epistemología: Establecimiento de las características para que una disciplina se constituya en ciencia: Características de las ciencias naturales como disciplinas científicas. Características diferenciales entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. La Educación y la Pedagogía dos conceptos diferentes
Proceso Metodológico	Basados en la propuesta didáctica del cambio conceptual (Tamayo 2002), donde la construcción de conceptos esta mediado por el nivel y variedad de representaciones de las características de un concepto, que en este caso se configura de naturaleza clasal (Valdez, 2009), se plantearía un proceso secuenciado que parte desde la diferenciación de preconcepciones que tienen los profesores en formación respecto a conceptos estructurales y de base como son la concepción de ciencias y en específico de la disciplina de referencia de su formación profesional como son las ciencias naturales. Se establece de manera general una mirada epistemológica de las ciencias, determinando sus objetos de estudio, problemas relevantes, metodologías, criterios de racionalidad, procesos de cambios, comunidad académica, entre otros componentes. Luego se determina la diferenciación de las ciencias sociales con las naturales estableciendo una caracterización de los objetos de estudio y en esa medida ir perfilando a la educación y la pedagogía, inicialmente, como disciplinas propias de las ciencias sociales. Dentro del procesos de caracterización didácticamente es necesario contar junto a las concepciones de ciencia, las concepciones que tienen los profesores de Educación y Pedagogía, con el objetivo de filtran aquellos elementos sustanciales que posibilitarían o no una apropiación de la discusión epistemológica. Luego se realiza un proceso de contrastación con las posturas de diferentes autores, un proceso de contrastación con las ideas previas, localizando argumentaciones que ponen en dudas las concepciones establecidas. Finalmente, de acuerdo a las posturas estudiadas se hace un análisis del proyecto educativo institucional de la Facultad de ciencias de la educación. Ver figura No 1.

Tabla 1. Estructura general de la unidad de trabajo en un proceso de formación profesional.

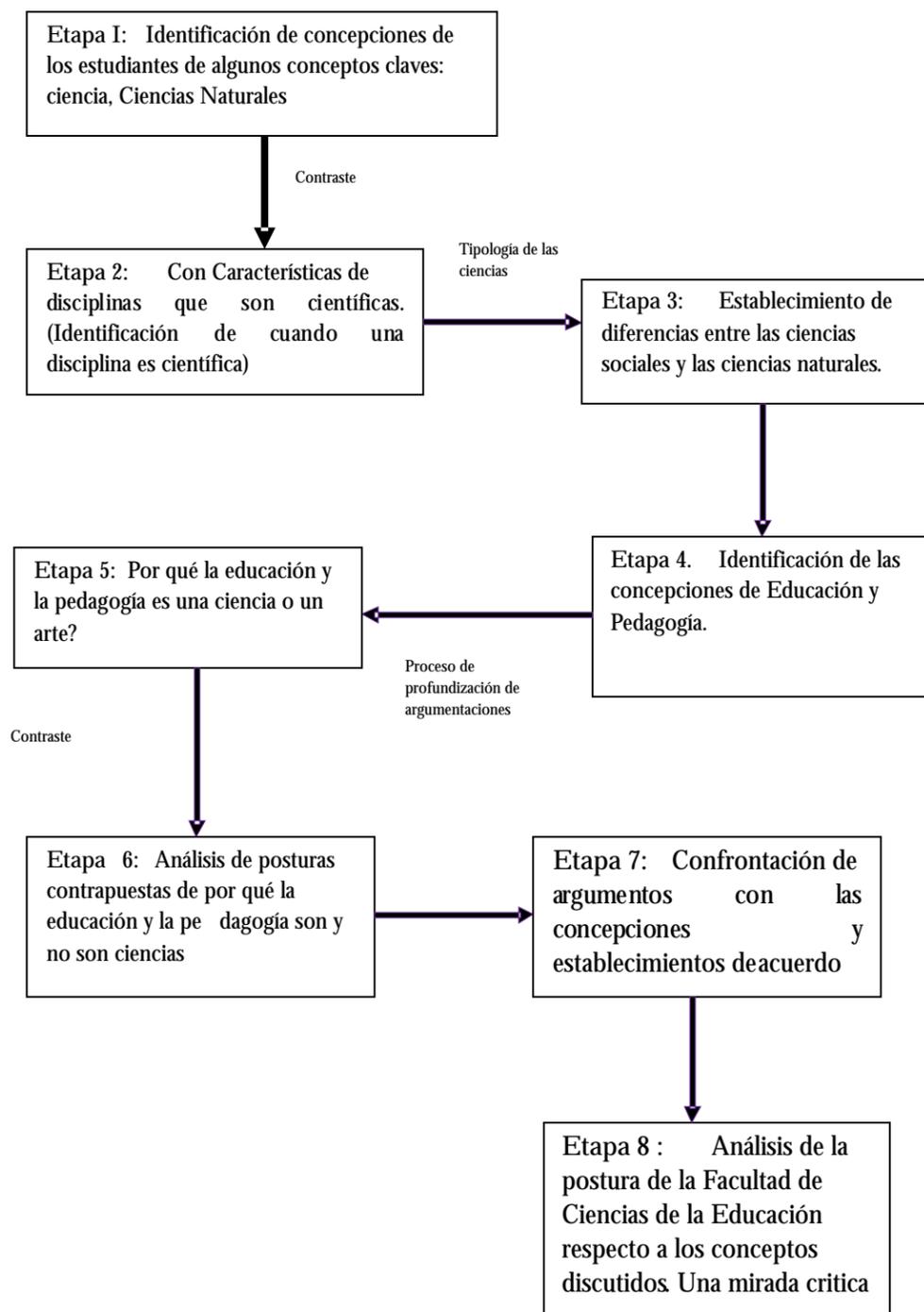


Figura No 1. Proceso metodológico a desarrollar conforme a la naturaleza de Unidad.

En la tabla 2, se presentan conforme a las etapas, una descripción de la actividad a desarrollar y un objeto o ambiente virtual que apoyaría tal proceso. Se aduce un conocimiento de estos dispositivos.

1: ETAPA I y II :IDENTIFICACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA CIENCIAS Y LAS CIENCIAS NATURALES				
Objetivo de la Actividad	Descripción de la Actividad	Dispositivo tecnológica	Descripción de Incorporación	
Lograr que los estudiantes expliciten su concepción de ciencia y de ciencias naturales, además de contrastarlas con un modelo epistemológico. contrastarlas con un modelo epistemológico	La explicitación de la concepción por parte de los profesores y su contrastación con los modelos epistemológicos contemporáneos es vital para lograr ubicar la discusión epistemológica. Para ello, se determinara el desarrollo de un cuestionario de pregunta cerrada opción múltiple, en el cual se indaga desde diferentes posturas la concepción de epistemológica, histórica y sociológica de la ciencia.	SurveyMonkey	Se incorpora el Cuestionario de COCTS (cuestionario sobre las opiniones de ciencia y tecnología y sociedad) en la herramienta tecnológica. Conforme a los resultados que arroja la herramienta, los cuales son socializados con los estudiantes y a la plantilla de análisis se determinan algunas actitudes hacia la ciencia. Estos constituyen los conocimientos previos para hacer la intervención didáctica.	
	A partir de la discusión de cuatro preguntas abiertas determinación de por qué las ciencias naturales son ciencias	Comunidad virtual en ning, apertura de un foro.		En el foro, se pone a discusión las siguientes preguntas: ¿Qué son las ciencias naturales? ¿Cuáles son las metodologías que utilizan las ciencias naturales? ¿Cuáles son sus problemas más relevantes?
	Lectura del documento de Aduriz Bravo (2002) sobre concepciones de NdC.	Cmaptools		Realizar un mapa conceptual de las ideas principales del documento para posterior proceso de contraste.
	Analizar la presentación sobre ciencias de acuerdo a los referentes elaborados	SlideShare		Presentación: queeslaciencia2nadiana1-090424131811-phpapp01.ppt(dirección)

ETAPA III: DIFERENCIACIÓN DE LAS CIENCIAS NATURALES DE LAS SOCIALES			
Lograr que los estudiantes diferencien los objetos de estudio de éstos dos tipos de ciencias	Análisis de lectura sobre la características de ciencia sociales de Bernardo Restrepo (2001) Procesos de contrastación entre las actividades anteriormente desarrolladas con el análisis de la lectura precedente.	Cmaptools Bloggers	Realizar un mapa conceptual de las ideas principales del documento para posterior proceso de contraste. Cada estudiante en su blogger, establecer un cuadro comparativo entre las diferencias encontradas entre las ciencias sociales y naturales.

ETAPA IV,V,VI,VII LA CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA			
Lograr que los estudiantes expliciten sus conceptualizaciones sobre educación y pedagogía	Determinación de las concepciones sobre educación y pedagogía por parte de los estudiantes a través de una discusión por	Chats	En la comunidad virtual abierta, programar dos chat: Uno en los que los estudiantes hacen una defensa de que la educación y la pedagogía no son ciencia y el otro lo contrario
Comprender la discusión actual sobre el estatuto epistemológico de la educación y la pedagogía	Lectura de dos documentos con perspectivas contrarias: Olga Lucia y Zuluaga y Javier Zambrano	Cmaptools/ Actividades	Realizar un mapa conceptual de las ideas principales de los dos documentos para posterior proceso de contraste.
	Tomar posición de acuerdo a la concepción manejada y la comprensión de las posturas anteriores.	Foro Wiki	Entendido el wiki como un documento de mayor transcendencia académica, el cual es construido a varias manos. Los estudiantes luego de la discusión en un foro virtual sobre el estatuto científico de la educación y la pedagogía, reunirse en grupos de acuerdo a la similitud y convergencia de posiciones y construir un wiki, defendiendo su posición.

ETAPA VIII: ANÁLISIS DE LA POSTURA PEDAGÓGICA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.			
Objetivo de la Actividad	Descripción de la Actividad	Objeto de aprendizaje	Descripción de Incorporación
Analizar de acuerdo a la discusión anterior, cual es la postura pedagógica de la facultad respecto al estatuto de la pedagogía y de la educación	Al llamarse la facultad Ciencias de la educación que postura epistemológica está sustentando su proyecto educativo?. Es consiste su titulación con sus planteamientos?	Blogger	Cada estudiante en su blog hará un análisis de acuerdo a los conocimientos teóricos contruidos de los fundamentos pedagógicos de la facultad de educación.

Tabla 2. Actividades posibles de aplicación de acuerdo a las etapas establecidas para el desarrollo de la unidad.

En conclusión algunos detalles de las herramientas nombradas anteriormente son:

Dispositivo tecnológico	Aplicación pedagógica
Wiki	Construcción a varias manos de documentos entre estudiantes, como parte final de una elaboración teórica, de procesos de análisis teórico, etc.
Blog	Puede representar un cuaderno electrónico en que los estudiantes alimenten sus páginas de acuerdo a los desarrollos de las clases. Adjunte sus actividades y complementen los desarrollos vistos con vínculos asociados a la temática. Generen discusión a través del chat, etc.
Comunidades virtuales	Su potencial es innumerable, Se pueden recrear foros de discusión, colocar videos adjuntos a las temáticas vistas e interactuar constantemente con los estudiantes. Igualmente, adjuntar archivos y trabajos de desarrollo en clase.
SurveyMonkey	Este recurso es útil para procesos evaluativos, para determinación de preconcepciones o como herramienta para hacer procesos de investigación escolar (desarrollo de proyectos)
Cmaptools	Este es una buena herramienta para la sistematización de lecturas y desarrollos síntesis de clase.
Voxpop	Es útil para el desarrollo de habilidades de escucha y habla en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tabla 3. Aplicación pedagógica de algunos dispositivos tecnológicos utilizados.

Referencias Bibliográficas

Brunner, José Joaquín. (2000). *Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Educación: escenarios de futuro*, No 16, enero. Documento de la PREAL.

Erazo C, E.D. (2008). El Asunto de la Mediación Tecnológica en los Procesos de Aprendizaje y de Enseñanza. En: Revista *Perspectivas Educativas*, Vol. 1, No1. Universidad del Tolima.

Referencia

Edna Eliana Morales, "Una reflexión sobre la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la escuela. Algunos de sus usos", Revista *Seres y Saberes*, Ibagué, Universidad del Tolima, N° 1, 2011, pp. 159-167

Recibido: 15-11-10

Aceptado: 10-05-11



Política Editorial Revista Seres y Saberes

Trabajos escritos de publicación:

a) Parámetros generales

Los artículos deberán ajustarse al propósito de la revista, la cual patrocina la publicación de textos académicos provenientes de los estudiantes de los programas de Maestrías, Especializaciones y Licenciaturas, así como de los Semilleros de Investigación que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Se dirige a estudiantes interesados en generar puntos de vista críticos sobre temas pertinentes a la formación académica, a la situación de la Educación en la región y en el mundo, a la Pedagogía, el Currículo, las Didácticas, la Investigación, las Políticas Educativas, la Gestión Escolar y la Evaluación.

De tal forma, esta revista ofrece una ventana de diálogo interinstitucional e inter-regional, como oportunidad legítima de entablar un intercambio reflexivo, conceptual y teórico permanente frente a los saberes que circulan en torno a la formación de los seres humanos en el plano de lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico. La misma revista funciona como puente de actualización desde la discusión, en el entendido que aceptará publicar artículos inéditos con puntos de análisis originales, o en el que se tomen artículos ya elaborados (sobre las temáticas y problemas pertinentes al campo de acción de la revista) para

contextualizarlos y otorgarles una valoración crítica que permita establecer posiciones válidas frente al trabajo intelectual de otras instituciones.

En esta publicación participarán diferentes sectores de la población académica, como estudiantes e investigadores de los diferentes niveles de pregrado y postgrado, siempre y cuando se ajusten a los requerimientos y temáticas que comporta la revista.

b) Tipo de artículos

La revista recibirá artículos diversos que puedan pertenecer a alguna modalidad dentro de la siguiente tipología:

Artículo corto: Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

Reporte de caso: Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Revisión de tema: Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Cartas al editor: Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

Editorial: Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

Traducción: Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista, acompañados de una presentación crítica del artículo.

Documento de reflexión no derivado de investigación: Texto que sustenta reflexiones fundamentadas teóricamente y que resultan válidas y pertinentes frente a un área específica dentro de los campos temáticos que maneja la revista.

Reseña bibliográfica: Texto con carácter analítico sobre libro o artículo publicado en otro medio.

c) Recomendaciones y aclaraciones

La política de nuestra revista es de libre reproducción de todos los documentos que se publiquen en ella (de forma total o parcial) siempre y cuando se cite la fuente y sea con fines académicos; en este sentido, todo autor o autora debe expresar por medio escrito (electrónico o impreso) su autorización para publicar su trabajo en nuestra revista y que conoce y aprueba sus políticas editoriales.

El artículo debe entregarse en formato electrónico, enviado por correo electrónico a la dirección: seresysaberesnpe@ut.edu.co,

especificando su destino para la revista "SERES Y SABERES. Nuevas Perspectivas Educativas", en Word, sin ningún formato y que contenga todo el material necesario para su evaluación y publicación.

En caso de entregarse el texto en formato físico, deberá en todo caso de estar acompañado de una versión en CD-ROOM y deberá remitirse a la oficina de Maestría de la Universidad del Tolima debidamente marcado.

El texto debe venir acompañado de un resumen de la hoja de vida de quien o quienes lo escribieron (datos básicos como nombre, nivel de formación académica o grado de estudio en el que se encuentra, institución académica o laboral, etc.).

Los textos en idiomas distintos del español se publicarán en su idioma original pero deberán presentar el resumen y las palabras clave en inglés y español.

d) Normas para la presentación de textos

El texto incluye según lo requiera citas, notas de pie de página, tablas, leyendas de figuras y referencias bibliográficas; debe estar digitado con claridad, en letra Times (o Arial u otra fuente de la misma familia tipográfica), en 12 puntos, a espacio y medio (1.5), en hojas tamaño carta (21,5 x 28 cm) con márgenes izquierda y derecha de 2,5 cm y superior e inferior de 2.5 cm. Los artículos en general deben comparecer una extensión máxima de 8 (ocho) páginas con las especificaciones ya mencionadas. Todas las páginas deben estar numeradas en orden consecutivo y deben acogerse a las Normas APA última versión.

e) Derechos de autor.

Los prescritos por la Ley Colombiana.

f) Artículos publicados previamente.

En la política de nuestra revista, se tendrán en cuenta los artículos publicados en otras revistas, siempre y cuando amerite su valor académico, teniendo presente el necesario comentario acerca de su nueva divulgación.



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

JESÚS RAMÓN RIVERA BULLA
Rector

HÉCTOR VILLARRAGA SARMIENTO
Vicerrector Académico

AMPARO QUINTERO PADILLA
Decana Facultad de Ciencias de la Educación

Pregrados

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación
Licenciatura en Inglés
Licenciatura en Lengua Castellana
Licenciatura en Matemáticas
Licenciatura en Ciencias Sociales

Posgrados

Doctorado en Ciencias de la Educación
Maestría en Educación, Modalidad de Investigación
Maestría en Educación, Modalidad de Profundización
Maestría en Literatura
Especialización en Fútbol
Especialización en Pedagogía



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA