



Revista Perspectivas Educativas

Journal of Educational Perspectives

Ibagué, Colombia. Vol. 10 2020

REVISTA PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

OMAR ALBEIRO MEJÍA PATIÑO

Rector

agregar "a" a vicerrector y académico

MARIA BIANEY BERMÚDEZ CARDONA

Vicerrectora Académico

NANCY GÓMEZ TORRES

Decana (e)

Facultad de Ciencias de la Educación

ISSN: 2027-3401

Directora Editora: Clara Lucía Pradilla Torres

(Magíster en Educación de la Universidad del Tolima)

Profesora Universidad del Tolima

CoEditor: Nelson Germán Sanchez Pérez

(Magíster en Pensamiento Estratégico y Prospectiva)

Profesor catedrático Universidad del Tolima

Comité Editorial: Alexander Montes Miranda

(Dr. En Educación de Rudecolombia) Profesor

Universidad de Cartagena

Nancy Ortíz Naranjo

(Dra. En Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia) Profesora de la Universidad de Antioquia

Javier Guerrero Rivera

(Dr. En Educación DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) Profesor de la Universidad

Libre

Mirvam Patricia Coba Gutiérrez

(Magíster en Educación de la Universidad del Tolima)

Profesora de la Universidad de Ibagué.

Elsa María Ortíz Casallas

(Dra. en Educación de la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas) Profesora Universidad del Tolima

Luz Stella García Carrillo

(Dra. En Educación de Rudecolombia) Profesora

Universidad del Tolima

Indira Orfa Tatiana Rojas Oviedo

(Dra. En Educación de Rudecolombia) Profesora Universidad del Tolima

Jairo Andrés Velásquez Sarria

(Doctorando en Educación Universidad de Caldas convenio Rudecolombia) Profesor Universidad del Tolima

Correctoras de Estilo: Liliana Martínez Granada

(Magíster en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI de Puerto Rico) Profesora Universidad del Tolima

Adriana Grimaldo Montero

(Magíster en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI de Puerto Rico) Profesora Universidad del Tolima

Comité Cientifico: Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña
Universidad Santo Tomás - Colombia

Dr. Norbella Miranda Universidad del Valle - Colombia

Dr. Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa-México

Dr. Joaquín Gairin Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona - España

Dr. Miguel Ángel Santos Guerra *Universidad de Málaga- España*

Dr. Luis Alberto Malagón Plata *Universidad del Tolima- Colombia*

Revisión de Textos: Clara Lucia Pradilla Torres

Nelson Germán Sánchez Pérez

con negrilla

Consejo de Facultad:

Nancy Gómez Tórres

Decana (e) Eliminar todo. Nombre y

Olga Lucka Romero Castro

Directora Programa Licenciatura en Eiencias Sociales

Erica Ramírez Morales

Directora Programa Licenciatura en Literatura y Lenguas Castellana.

Devssi Acosta Rubiano

Directora Programa de Licenciataura en Lenguas extranjeras con Énfasis en Inglés

Luis Felipe Contecha Carrillo

Director Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación v Deportes.

Luz Angela Prada Rojas

Directora Especialización en Pedagogía

Luisa Fernanda Rubio Loaiza

Directora de Programa Licenciatura en Ciencias Sociales

Sandra Patricia Martínez Granada

Directora Programa Licenciatura en Educaación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación **Ambiental**

Edna Patricia Barón Álvarez

Directora Programa Licenciatura en Matemáticas

Eliminar todo. Nombre y

cargo

María Nur Bonilla Murcia Directora Especialización en Pedagogía

Jairo Andrés Velásquez Sarria Director Maestría en Educación **Ambiental**

Edgar Diego Erazo Caicedo Director Maestría en Educación

Eduardo Augusto López Ramírez Director Maestría en Ĉiencias de la Cultura Física

Sandra Patricia Lastra Ramírez Directora Maestria en Didáctica del Inglés

> Gonzalo Camacho Vásquez Director del Departamento de Éspañol- Inglés

Claudia Patricia Duque Aristizabal Directora del Departamento de Psicopedagogía.

> Elsa María Ortíz Casallas Representante de Profesores

> Guillermo Rojas Díaz Representante de Egresados

> Juan Carlos Guzmán Representante de Estudiates

Consuelo Cedano Pineda Secretaria de Unidad Académica Carátula: Titulo: Imagen Freepic
Técnica. Oleo sobre lienzo

Diseño e Impresión: Colors Editores

Periodicidad: Anual

Canjes y suscripciones: Maestría en Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad del Tolima

Barrio Santa Helena Parte Alta Teléfono: 57-8-2771212 Ext. 9316 Ibagué. Colombia. Suramérica

Dirección electrónica: eduperspectivas@ut.edu.co http://www.ut.edu.co

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. Los artículos se encuentran en texto completo en la web http://revistas.ut.edu.co

Editorial	13
Yonier Orozco Marin y Suzani Cassiani. ¿Outras respostas para uma velha pergunta: por que e para que ensinar biologia?	17
Cristian Marrero Solano. Una propuesta didáctica para el abordaje de las necesidades humanas desde la educación ambiental	47
Bárbara Pelacani, Bruna E. F. De Araújo, Fernanda M. Lourenço, Rolina A. G. De Oliveira, Samira l. Da Costa y Celso Sánchez Pereira. A questão ambiental à luz de tieta	69
Lillyam López de Parra, Diana Alí García Capdevilla, Víctor Julio Balanta Martínez y Adolfo Agundez Rodríguez. La investigación en educación ambiental y deforestación: aportes para la formación Ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques	93
Marcela Oroño, Nancy Salvá y Mariana Sarni. Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física	133
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Un estudiante llamado profesor entre el recibimiento y la entrega	147
Leidy Tatiana Guzmán Torres, Laura Yamile Henao Morales. Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva	165
Jenny Mileidy Padilla-Rodríguez. Fortalecimiento de los procesos escriturales utilizando la herramienta de autor cuadernia en los estudiantes de cuarto grado de primaria	193
Luis Alberto Cardozo González. Análisis discursivo de las construcciones de género en la prensa escrita	209

Content

Editorial	13
Other answers to an old question: ¿why and for what teach biology?. Yonier Orozco Marin y Suzani Cassiani	17
A didactic proposal for addressing human needs from environmental education. Cristian Marrero Solano	47
The environmental issue on the spotlight of Tieta. Bárbara Pelacani, Bruna E. F. De Araújo, Fernanda M. Lourenço, Rolina A. G. De Oliveira, Samira I. Da Costa y Celso Sánchez Pereira	69
Research on environmental education and deforestation: contributions to community environmental education to prevent forest degradation. Lillyam López de Parra, Diana Alí García Capdevilla, Víctor Julio Balanta Martínez y Adolfo Agundez Rodríguez	93
The instructions as teaching texts that announce the experience in the classroom. Appreciations on the case of Physical Education. Marcela Oroño, Nancy Salvá y Mariana Sarni	133
A student named teacher: a process from the intake to the graduation. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri	147
Transitions in early childhood education: a reflexive look. Leidy Tatiana Guzmán Torres, Laura Yamile Henao Morales	165
Strengthening of the scriptural processes using the author tool Cuadernia in the students fourth grade. Jenny Mileidy Padilla-Rodríguez	193
Discursive analysis of gender constructions in Press Media. Luis Alberto Cardozo González	209

Editorial

Este año 2020 ha sido particular para el mundo entero. La Educación como ciencia, como sistema, no ha escapado a tal singularidad. No es una exageración afirmar que la educación en todos los niveles de la enseñanza, desde la preescolar, la básica primaria y secundaria, media y superior, así como en la investigación misma, debió afrontar con creatividad, recursividad, talento y mucha disposición al cambio el reto que impuso el confinamiento obligatorio, el distanciamiento social y las cuarentenas decretadas a causa del Covid 19.

La educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, la virtualidad, los encuentros sincrónicos y asincrónicos, las aulas remotas de encuentros a través de pantallas y ordenadores fueron el pan de cada día, que de una y otra manera afectaron el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, lo destacable de todo esto es que el proceso no se detuvo, si no que se adaptó, evolucionó, migró y por qué no decirlo, en algunos aspectos se fortaleció. Así como también evidenció fallas, fortalezas y oportunidades que son parte de estudios e investigaciones que asumen desde ya académicos y docentes de todas partes. Sin embargo, la producción intelectual no se detuvo ni tiene porque detenerse a causa de un virus

Es así como la revista Perspectivas Educativas fiel a sus principios, en especial, ser un espacio para dar cuenta de la ciencia de la educación en sus experiencias, investigaciones, prácticas y políticas, presenta este número en el su-generis año 2020.

En él, el amable lector que nos privilegia con su tiempo y leerla, podrá encontrar escritos de invitados internacionales como Yonier Orozco Marín v Suzani Cassiani, que alrededor de una pregunta básica pero muy pertinente como la que se plantean: ¿Por qué y para qué enseñar biología? Dan cuenta de la importancia que esta ciencia tiene para el mundo de hoy en cuanto a los conocimientos, su contribución a la desnaturalización de la llamada necropolítica y su importancia –de la biología- en la formación ciudadana.

Igualmente, en esta misma línea, Cristian Marrero Solano nos hace una propuesta didáctica para el abordaje de las necesidades humanas desde la educación ambiental, dentro de un proceso histórico en una realidad ambiental determinada que es menester entender en toda su dimensión.

Un grupo de seis investigadores de la Universidad de Río de Janeiro encabezados por Celso Sánchez Pereira y Bárbara Pelacani nos dan cuenta de la cuestión ambiental a la luz de la Tieta, como una cuestión que se puede ver también como un género literario intermedio, que a la vez se vuelve liberador para muchas mujeres en defensa de la vida y la educación ambiental

Un llamado urgente para detener la deforestación de los bosques hace investigadores de la Universidad de Amazonía en su escrito "la investigación en educación ambiental y deforestación: Aportes para la formación ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques". Lillyam López de Parra, Diana Alí García Capdevilla, entre otros, presentan la preocupación que existe actualmente por la acelerada deforestación en el Amazonas, por tanto, conocer el estado actual de la educación ambiental y sus aportes para evitar la misma es una cuestión de suma importancia.

De otro lado, las profesoras investigadoras Marcela Oroño, Nancy Salvá y Mariana Sarni nos presentan un ejercicio de reflexión sobre aspectos invisibilizados de la práctica docente, en especial del área de la educación física, en su escrito titulado: Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física

Por su parte, Luis Guillermo Jaramillo Echeverry nos comparte un artículo de reflexión sobre lo que implica ser un maestro normalista y su diferencia con los licenciados formados en instituciones de educación superior. Un estudiante llamado profesor. Entre el recibimiento y la entrega, es el nombre de su texto

Leidy Tatiana Guzmán Torres y Laura Yamile Henao Morales comparten sobre la importancia de reflexionar en las transiciones que emergen en el sector educativo desde la primera infancia y su importancia en la formulación e implementación de las políticas públicas, para lo cual el enfoque fue la emergencia de la protección infantil en Colombia. Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva.

Fortalecimiento de los procesos escriturales utilizando la herramienta de autor Cuadernia en los estudiantes de cuarto grado de primaria, es el artículo de Jenny Mileidy Padilla Rodríguez, donde presenta los resultados de la investigación al analizar cómo se aplica la escritura para potenciarla por medio de otras estrategias didácticas a alumnos de cuarto grado de primaria de una institución educativa en la ciudad de Cali (Colombia).

A su turno, Luis Alberto Cardozo González, nos presenta el análisis discursivo de las construcciones de género en la prensa escrita en su análisis de la revista Semana año 2015, a través de la categoría analítica de género. desde los postulados del análisis crítico del discurso, para develar las modalizaciones del lenguaje.

Como ven, en este número amigos lectores, encontrarán una rica y variada colección de textos que tocan de manera directa el quehacer del ámbito educativo, los cuales esperamos sean de su completo agrado, sobre todo, sirvan para seguir construyendo entre todo un conocimiento más profundo sobre la Ciencia de la Educación. Gracias a los autores, a los comités científico y editorial, y a los evaluadores por sus valiosos aportes a esta nueva entrega de Perspectivas Educativas.

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 02/10/2020 - Aprobado 24/11/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 17-46

Outras respostas para uma velha pergunta: ¿por que e para que ensinar biologia?

Otras respuestas para uma vieja pregunta: ¿por qué y para que enseñar biología?

Other answers to an old question: why and for what teach biology?

Yonier Orozco Marin¹, Suzani Cassiani ²

Resumo. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a pergunta: "Por que e Para que ensinar biologia?" por meio da análise de diversos propósitos e objetivos de ensino da biologia, construídos por pesquisadoras e pesquisadores e de recentes denúncias, exigências e saberes construídos por movimentos sociais. Analisamos e caracterizamos três sentidos de ensino de biologia: 1) Sentidos do conhecimento científico biológico como eixo estruturador do ensino; 2) Sentidos de formação para a cidadania; 3) Sentidos de desconstrução de bio-lógicas e desnaturalização das necropolíticas. Analisamos três elementos para cada um: a) O imaginário sobre a realidade social; b) O papel da biologia como conhecimento científico; c) Qual estudantes se pretende formar. Defendemos a importância de pensar novos propósitos do ensino de biologia no contexto latino-americano.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ecologia de saberes; Educação científica; Educação para a justiça social; Ensino de biologia.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. apmusicomano@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. suzanicassiani@gmail.com

Resumen. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la pregunta: "¿Por qué y para qué enseñar biología?" a través del análisis de diversos propósitos de la enseñanza de la biología, construidos por investigadores. las demandas y conocimientos recientes construidos por los movimientos sociales. Analizamos y caracterizamos tres sentidos de la enseñanza de la biología: 1) Sentidos del conocimiento científico biológico como eie estructurador de la enseñanza; 2) Sentidos de formación para la ciudadanía; 3) Sentidos de la deconstrucción de bio-lógicas y la desnaturalización de la necropolíticas. Analizamos tres elementos para cada uno: a) El imaginario sobre la realidad social; b) El papel de la biología como conocimiento científico; c) Qué estudiante se pretende formar. Defendemos la importancia de pensar nuevos propósitos para la enseñanza de la biología en el contexto latinoamericano.

Palabras clave: Decolonialidad; Ecología de saberes; Educación científica; Educación para la justicia social; Enseñanza de la biología.

Abstract: The purpose of this theoretical paper is to reflect on the question: "Why and what for Teaching Biology?" By analyzing the various purposes and objectives of teaching biology, thought by researchers, and recent complaints, demands and knowledge from social movements. We analyze and characterize three senses of biology teaching: 1) Meanings of biological scientific knowledge as a structuring axis of teaching; 2) Senses of formation for citizenship; 3) Meanings of deconstruction of bio-logic and denaturalization of necropolitics. For each of them, we analyze three elements: a) The imaginary about social reality; b) The role of biology as scientific knowledge; c) What kind of student is expected to graduate in Latin-American context.

Keywords: Decoloniality; Ecology of Knowledges; Science education; Social justice education; Biology teaching.

Introdução: A pergunta de "para que" ou "por que" ensinar biologia não é nova. Desde que a biologia começou a ser ensinada como disciplina em diversos contextos, foi abordada por diversos objetivos, às vezes explícitos, às vezes não, que implicam uma série de ações e de escolhas. Pensar na questão dos grandes objetivos do ensino de biologia na nossa sociedade é importante, pois leva a pensar aspectos como os conteúdos que são selecionados para o ensino, a maneira em que estes são apresentados e organizados, as estratégias de ensino, o que é avaliado e como é avaliado.

O que se faz com o resultado da avaliação, como formar as professoras e professores de biologia, como organizar os currículos. Ou seja, os propósitos de ensinar biologia "suleiam" todos os discursos e práticas dos processos de ensino e de aprendizagem da biologia em pequena e grande escala.

Selles e Ferreira (2005) apontam que a biologia representa uma disciplina sobre a qual repousam uma parte significativa das expectativas de que os conhecimentos "adquiridos" na escola, possam contribuir na resolução de diversos problemas sociais, estabelecendo vínculos mais estreitos com a realidade social. Particularmente, na pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da biologia, o componente social como parte essencial dos objetivos de ensino e aprendizagem desta disciplina é recorrentemente destacado, mas isto não supõe uma homogeneidade nas perspectivas sobre as relações que se estabelecem entre o componente disciplinar biológico, e o componente social para sulear os processos de ensino de biologia.

A relação entre o ensino da disciplina biologia na educação formal, com os componentes sociais da educação científica e da educação como um todo, tem atravessado processos de transformação na história do ensino de ciências. Particularmente no Brasil, Longhini (2012) resgata algumas destas transformações, destacando alguns consensos por décadas, sem pretender homogeneizar o pensamento de cada período.

Segundo Longhini (2012), na década dos 70s, o ensino de biologia apresentou um compromisso maior com a experimentação e a vivência do "método científico³". A preocupação por ensinar "o método científico" era excessiva. Da mesma maneira, foi desenvolvido um trabalho intenso para promover uma integração entre as ciências naturais, porém, as ciências sociais não eram tão consideradas. Ressaltamos que para este tempo, mesmo que implicitamente, o papel social da inserção do ensino de ciências na educação formal, se traduzia no entendimento do "método" científico" como método universal e válido de produção de conhecimento legítimo socialmente. A origem dessas intenções, provavelmente iniciam com o acordo entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID na

³ É importante problematizar a noção de método científico. Pelo menos atualmente, são diversos os autores e autoras que corroboram que não existe um único, ou mais confiável método de fazer ciência. Muito menos na biologia que estuda fenômenos de alta diversidade e complexidade. Para um exemplo desses autores, ver: FEYERABEND, P. Contra o método. Tradução de Octanny S da Mata, Leonidas Hegenberg. Francisco Alves Editora: Rio de Janeiro. 1977.

sigla em inglês), implementado pela lei n. 5692 de 1968. O objetivo era reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos (EUA). Nesse sentido, o Brasil que vivia uma ditadura militar aceitou uma transnacionalização de currículo, traduzindo livros didáticos estadunidenses sem levar em conta os problemas locais e implementação de laboratórios que nunca conseguiu plenamente ser efetivada, além de outras ações, como a ida de pesquisadores brasileiros para formação nos EUA.

Dessa maneira, quem entendesse o método científico compreenderia a ciência e, portanto, conheceria o saber mais legítimo. O acesso a esse conhecimento científico e biológico poderia representar o acesso ao saber das elites.

Na década de 1980, segundo Longhini (2012), parte das propostas educativas estava fundamentada na "didática de resolução de problemas". Aprender o método científico não era mais a principal preocupação, depois do fracasso do acordo MEC-USAID. Mas sim, pesquisadores brasileiros enfatizavam a necessidade de permitir às alunas e alunos a vivência de processos de investigação científica e a formação de habilidades cognitivas e sociais.

Consideramos que ainda neste tempo, o ensino de biologia fazia tentativas de reproduzir os métodos de investigação da biologia como disciplina, mas começavam a ser construídos os pressupostos para pensar a especificidade da biologia nos contextos escolares, a biologia escolar. Especificidade que exige formação em habilidades cognitivas e sociais não só para resolver os problemas das e dos cientistas que fazem biologia, mas também os problemas da realidade social das alunas e alunos. Era a década da abertura política com o fim da ditadura militar e com isso, muitos autores que eram proibidos passaram a ser lidos. Há então, uma descentralização da figura do professor como o detentor do conhecimento e um foco maior na aprendizagem do estudante.

Para a década de 1990, Longhini (2012) destaca que as novas propostas curriculares e no campo da pesquisa eram norteadas pela necessidade de garantir a preparação das alunas e dos alunos, em competências e habilidades, principalmente em três aspectos: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Desta maneira, criou-se um solo fértil para pensar o ensino de biologia, sob uma perspectiva mais escolar, e articulada de maneira mais explícita com o componente social. Considera-se que a aprendizagem de conceitos e procedimentos da biologia nas escolas, não é suficiente se não vem acompanhado da formação de outra série de habilidades e competências para a inserção social da aluna e do aluno.

Finalmente, Longhini (2012) destaca que na década de 2000, o ensino de biologia passou a se pautar pelos pressupostos teóricos e metodológicos da alfabetização científica, e do movimento CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Supõe-se como elemento importante do ensino de biologia, a "aquisição" de um vocabulário básico de conceitos científicos. a compreensão da natureza, da história e filosofia das ciências, e o impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade.

Podemos mencionar que, principalmente, desde a década dos 2000, é pouco provável pensar o ensino de biologia sem a construção de objetivos explícita e diretamente ligados a componentes sociais. Pelo menos no campo das políticas curriculares e da pesquisa em ensino de ciências e biologia. Ou seja, o ensino de biologia, pela biologia mesmo, parece insuficiente sem uma intencional articulação com as realidades sociais. econômicas, políticas, culturais e identitárias das professoras e dos professores, das alunas e dos alunos. Com esta afirmação não queremos defender uma imagem contemporânea e homogênea do ensino de biologia e seus propósitos. Primeiramente, porque são diversas as maneiras em que o componente social se articula ao ensino de biologia, respondendo a diversos interesses e objetivos. E em segundo lugar, porque apesar de ser menos que na década dos 70s-80s, ainda na formação inicial das e dos professores, e em diversos contextos educativos, superar as rotinas e tradições de ensinar a biologia pela biologia, ainda sugere inúmeros desafios, e muito trabalho a fazer.

Como menciona Galindo (2017), ainda em nossos tempos, temos o desafio de que os diversos agentes do sistema educativo e, isso exige, que pensemos tanto na transformação das práticas educativas em geral, bem como no ensino de ciências e biologia em particular. Ainda, temos o desafio de "deixar pra trás" as formas tradicionais de ensino, chamadas de transmissão e recepção, que supõem um aluno com a mente vazia a ser preenchida pelos saberes do professor e do livro didático, uma biologia estática, invariável, fechada, cumulativa, exponencial e que se avalia de acordo ao "parecido" entre as ideias do professor, do livro didático, e as ideias das alunas e dos alunos. O chamado de Galindo representa aquele já muito bem conhecido e caracterizado abismo entre a produção das e dos pesquisadores sobre ensino de biologia, a construção de políticas curriculares e a realidade da escola. Aspecto que também não pretendemos generalizar, pois atualmente, inclusive dentro do campo da pesquisa, cada vez mais se reconhece a necessidade de fazer com e aprender da escola.

Ainda em 2009, Diniz e Soares concluíram que professoras e professores de biologia privilegiam sentidos de ensino de biologia em perspectivas stricto sensu, pragmático-utilitárias ou com perspectivas simplistas do conhecimento científico em biologia, por cima de perspectivas científicohumanísticas, nas quais a função de justiça social do ensino de biologia aparece mais explícita.

Considerando esse panorama, o objetivo deste trabalho de natureza teórica, é construir reflexões sobre uma velha pergunta: "por quê e para quê ensinar biologia?" por meio da análise de diversos propósitos e objetivos de ensino da biologia, construídos por pesquisadoras e pesquisadores do ensino de biologia, e de recentes denúncias, exigências e saberes construídos por movimentos sociais que, de alguma maneira, questionam o papel da biologia na organização social.

Antes de apresentar estas reflexões, consideramos importante apresentar alguns fatores limitantes deste trabalho. Primeiramente, nos focamos os propósitos e objetivos de ensino da biologia construídos pela comunidade pesquisadoras e pesquisadores de ensino de ciências e biologia no Brasil, e alguns países na região da América Latina. Não contemplamos aqui outras fontes como políticas, documentos ou propostas curriculares, mas destacamos que existe pesquisa sobre este aspecto e que seria interessante aprofundar mais sobre estes elementos.

Não serão aprofundadas neste trabalho as "origens" destes propósitos. Reconhecemos como já dissemos, que historicamente as propostas de ensino de ciências e de biologia na América Latina têm sido, de alguma maneira, influenciadas por teorias e tradições sobre o ensino e a aprendizagem da biologia, produzidas nos Estados Unidos e na Europa, uma forma de colonialidade do saber. Por políticas globais, que acabam sendo deslocadas, traduzidas e trasladadas aos contextos da América Latina. Porém, não é objeto deste trabalho estudar essas origens coloniais. Renunciamos a qualquer intenção de neutralidade e objetividade neste trabalho. Como autores reconhecemos a importância dos discursos decoloniais como possibilidades para pensar a realidade social da América Latina, e as diversas opressões de grupos marginalizados. Reconhecemonos como parte destes grupos oprimidos pelas relações de poder instaladas e/ou reforcadas desde a colonialidade e, portanto, defendemos um ensino de biologia comprometido com o combate a essas opressões. Nossos lugares corpo-políticos marcam nossas subjetividades nas reflexões apresentadas neste trabalho

Finalmente, destacamos que não pretendemos esgotar aqui todo o debate sobre os propósitos e objetivos do ensino de biologia, ou restringir o debate às autoras e autores agui apresentados. Não se trata de um estado da arte ou de uma revisão bibliográfica exaustiva, e sim, de uma construção de reflexões em diálogo com diversos autores.

Para apresentar nossas reflexões em relação aos objetivos de ensino da biologia em uma perspectiva social, agrupamos esses propósitos em três sentidos: 1) Sentidos do conhecimento científico biológico como eixo estruturador do ensino; 2) Sentidos de formação para a cidadania; 3) Sentidos de desconstrução bio-lógicas e desnaturalização das necropolíticas. Para cada um destes sentidos, analisamos três elementos: a) O imaginário sobre a realidade social; b) O papel da biologia como conhecimento científico. e c) Qual estudante se pretende formar. Destacamos que não pretendemos apresentar estes três sentidos como fechados, pois consideramos que é possível estabelecer articulações entre eles (articulações que já acontecem em alguns contextos escolares).

1_ Sentidos do conhecimento biológico como eixo estruturador do ensino

Nesta perspectiva, reconhece-se a biologia como ciência com fenômenos, epistemologias e procedimentos diferentes aos de outras ciências naturais como a física e a química, segundo os enunciados de alguns filósofos da biologia como Maturana e Varela (1994) e Mayr (2006). Os sentidos do conhecimento biológico como eixo estruturador do ensino da biologia propõem que é necessário formar estudantes dentro dessa perspectiva do conhecimento biológico e suas especificidades (conceituais, procedimentais e atitudinais), para depois procurar uma relação com o componente social. Ou seja, a formação em biologia como disciplina específica vem primeiramente e serve de base, para inserir estudantes nos elementos da realidade social, que podem ter relação com as questões biológicas. Nesta perspectiva, é comum que a discussão seja articulada, principalmente, sobre a importância de ensinar e aprender a biologia, com suas especificidades. Portanto, a discussão sobre a realidade social na qual o ensino de biologia é inserido, passa a um segundo plano. A seguir, descrevemos o possível imaginário social que permeia esta perspectiva.

a) Imaginário sobre a realidade social: É importante destacar que quando mencionamos que nesta perspectiva, o sentido de ensino de biologia está estruturado pelas características próprias da disciplina científica da biologia. não significa que o ensino de biologia fique restringido à "transmissão" de conceitos ou conteúdos fechados, ensinados pelos conteúdos em si. Como menciona Galindo (2017) atualmente se espera que sobre a biologia, as/ os estudantes "adquiram" uma alfabetização científica que vai muito além do conhecimento de conteúdos. Esta autora defende que aprender biologia já não é só interiorizar o corpo de conhecimentos gerados pela ciência. aprender, por exemplo, os nomes dos reinos, sub-reinos e classes, o nome de todos os órgãos do corpo e suas funções, descrever acertadamente as fases da mitose e da meiose. Aprender biologia exige construir explicações baseadas em evidências, gerar perguntas e tomar decisões.

Aparentemente, o imaginário social que permeia estes sentidos e propósitos de ensino, supõe uma sociedade em mudança, onde diversos fenômenos sociais que se relacionam com a ciência e a biologia exigem das/dos alunas "tomada de decisões" e construções de "explicações baseadas em evidências". Mesmo que não pareça explícito, consideramos que o imaginário da realidade social aqui se corresponde ao de uma sociedade a ser compreendida, para poder acessar as oportunidades que esta oferece. Nesse sentido, o ensino de biologia deve proporcionar aos estudantes, o entendimento satisfatório da biologia com suas particularidades e as exigências desta sociedade em relação à biologia, para incorporar-se e compreender a mesma.

Apontamos que há um limitante desse imaginário social. Trata-se do pressuposto de que nesta sociedade é suficiente compreender e estar alfabetizado cientificamente para poder participar da "tomada de decisões", sobre situações que envolvem conhecimento científico e biológico. Mesmo com todos seus entendimentos, explicações baseadas em evidências e uso do conhecimento para tomar decisões, pouco foram as/os cientistas que opinaram sobre a construção de barragens no Brasil e que anunciaram

as tragédias que o rompimento destas barragens poderiam trazer, tanto ao nível ambiental e quanto ao social, como foram os casos dos crimes ambientais no Brasil na cidade de Mariana, em 2015, e Brumadinho em 2019, ambos no estado de Minas Gerais. Neste imaginário não aparecem explícitas as barreiras políticas, econômicas, sociais e culturais para a efetiva participação da sociedade na tomada de decisões sobre fenômenos que envolvem aspectos biológicos.

Aqui a questão social não é apagada, porém, aparece num segundo plano. A lógica é que se aprendermos a biologia, compreendendo sua história, seus procedimentos e atitudes, podemos passar para as questões sociais, às vezes de maneira mais direcionada e explícita no processo de ensino ou, às vezes, esperando que as/os estudantes facam isso por sua própria conta. Por exemplo, Almentero e Mujica (2014) destacam que o ensino de biologia deve procurar alternativas para promover a compreensão e colocar em prática atitudes próprias do fazer científico, assim, o ensino de biologia pode contribuir para o desenvolvimento de uma cosmovisão útil para o avanço pessoal, considerando a dimensão social da história da ciência, e particularmente, da biologia.

A escassa abordagem explícita da realidade social na qual o ensino de biologia se insere nestas propostas, pode levar a uma educação que coloca a/o estudante construir um sentido da biologia como natural, estável e não questionável a estrutura de nossa sociedade e suas injustiças. Pode levar as/os professoras/es de biologia a uma atitude de passividade, na qual estudantes são preparados baseados em conhecimentos biológicos determinados pelas elites do Norte Global⁴, para entender os problemas sociais ressaltados por elas. Quando pensamos sobre os efeitos de colonialidade do saber a que estamos submetidos na Educação da América Latina, quando reproduzimos exaustivamente em nossas pesquisas temas importados da Europa e Estados Unidos. Por exemplo, problemas como a fome, seca, má distribuição de renda, relação entre saberes indígenas, afros e camponeses com a conservação da biodiversidade, ficam silenciados, dando lugar a problemas de escala global (aquecimento global, reciclagem, emissão de CO2) que supõem uma realidade social universal e homogênea, levando as/os estudantes ao desconhecimento de problemas locais. Outro problema desta escassa abordagem da realidade social, é que acaba reafirmando o processo de ensino e de aprendizagem da biologia como algo do indivíduo

⁴ Norte Global é um termo utilizado em estudos decoloniais e pós coloniais. A referência não é geográfica, pois inclui os países mais ricos.

(meritocracia), pode se silenciar, a questão da coletividade e organização social na efetiva transformação de realidades.

b) Papel da biologia como conhecimento científico: Evidentemente é o elemento mais abordado e discutido nestes sentidos de ensino. Destacamos que esta perspectiva tem trazido contribuições indispensáveis para entender o papel da biologia nos processos educativos e maneiras mais adequadas de abordar seu ensino, abandonando visões simplistas de transmissão de conteúdos fechados e estáticos

As especificidades da biologia, dos fenômenos que estuda, de suas epistemologias e sua história ganham atenciosa relevância nestes sentidos de ensino. Ensinar biologia exige não só ensinar conceitos diferentes, mas também, procedimentos diferentes e particulares da biologia, que diferem dos processos das ciências físico químicas (MORENO & USSA, 2007). Fenômenos e procedimentos que também são diversos (Figura 1). Diversidade que também deve ser propósito do ensino e da aprendizagem da biologia.

Critério	Classificação das disciplinas biológicas
Tradições	História natural: sistemática, biologia comparada, ecologia e biologia evolutiva.
	Medicina: anatomia e fisiologia
Tipo de método	Método comparativo: evolução, morfologia comparada, fisiologia comparada, embriologia comparada. Geralmente responde a problemas de causas remotas.
aplicado	Experimentação: fisiologia, embriologia, citologia. Geralmente responde a problemas de causas próximas. Investigações em processos funcionais.
Tipo de causas	Causas evolutivas ou remotas: biologia evolutiva, genética de populações, etologia, sistemática, morfologia comparada, filogenia.
	Causas próximas: fisiologia, biologia molecular, morfologia funcional, biologia do desenvolvimento, genética.
Tipo de pergunta	Perguntas do tipo "o quê?": biologia descritiva. Taxonomia, morfologia, biologia molecular, biologia evolutiva, fisiologia, biodiversidade e ecologia.
	Perguntas do tipo "como?": biologia funcional, fisiologia, embriologia.
	Perguntas do tipo "Por quê?": evolução.

Figura 1: Classificação dos campos de estudo da biologia. Adaptado de Moreno e Ussa (2007: p. 126), a partir de Mayr, (1998).

Assim como a diversidade e a variabilidade são características naturais do "vivo", os métodos, perguntas e campos de estudo que estudam o vivo, também são diversos (Figura 1) e variáveis. Aqui é importante destacar que na década atual, cientistas cada vez mais reconhecem a necessidade de articular estes aspectos da biologia em diálogo com outros campos mais recentes da mesma biologia, e com campos das ciências humanas. Não só pela iniciativa de promover o diálogo, mas também porque esse diálogo é necessário e indispensável para entender fenômenos do "vivo" na espécie humana e em outras espécies (MC MANUS, 2015).

Diante dessa ampla diversidade e variabilidade que caracteriza a biologia como disciplina, e que tal vez, a diferencia de outras ciências naturais, Moreno e Ussa (2007) propõem conceitos estruturantes que permitem representar a estrutura conceitual da biologia. Estes conceitos permitiriam abordar a estrutura da biologia, sem precisar caracterizar cada caso particular da diversidade e variabilidade dos seres vivos. Estes conceitos estruturantes que os autores propõem são: Organização, Integron (unidades que se integram com outras unidades para formar unidades mais complexas), Biossistema, Transformação, Diversidade, Autopoiese e reprodução. A compreensão destes conceitos permitiria às e os alunos desenvolver um pensamento sistêmico da biologia. Na proposta de Moreno e Ussa (2007) não aparece explicitamente qual seria a relação da aprendizagem destes conceitos estruturantes com a inserção social do aluno, ou a função social do ensino de biologia. Portanto, supomos que se espera que os/as estudantes desenvolvam um pensamento sistemático da biologia, para dessa maneira entender fenômenos sociais nos quais a biologia está imersa. Desta maneira é reforçado o caminho de que primeiro a aprendizagem de biologia, e posteriormente, o diálogo com a realidade social. As possibilidades para começar um trabalho de base entre a função disciplinar e social no ensino de biologia aparecem limitadas.

Para Almentero e Mujica (2014), além da necessidade do desenvolvimento de um o pensamento epistêmico da biologia por parte de estudantes, também resulta necessário e imprescindível conhecer a gênese da biologia, como tem sido sua "evolução" e quais têm sido os grandes nomes da ciência que tem contribuído a seu desenvolvimento. Ou seja, além de conceitos fundamentais, leis e teorias da biologia, também é necessário abordar aspectos das dificuldades e obstáculos que precisaram serem superados para conhecer os fenômenos do "vivo", considerando também o contexto no qual se deu origem a esses conhecimentos.

Concordamos e defendemos totalmente a necessidade de abordar no ensino de biologia os elementos históricos, filosóficos, epistemológicos e condições do contexto no qual foram construídos os conhecimentos biológicos. Mas consideramos que esta intenção pode parecer limitada se não se considera um objetivo maior do ensino que assuma um compromisso explícito com a justiça social. O principal perigo, ao nosso ver, é que podemos acabar romantizando a história da biologia e contando essa história desde uma única perspectiva, uma única voz, a história do "vencedor". Como bem menciona Chimamanda Adichie (2009), o perigo da história única é que outros saberes, versões, corpos e sujeitos são silenciados e marginalizados. No mesmo trabalho de Almentero e Mujica (2014) encontramos dois trechos que a nosso parecer, exemplificam este perigo:

"É de destacar que na sociedade escravista os conhecimentos científicos tiveram um grande impulso, cabe sinalizar que a biologia, como conhecimento organizado, começou provavelmente na Grécia, com os dois enfoques opostos do conhecimento do mundo: O dialético e o metafísico; foi precisamente aí onde foram elaboradas, por primeira vez, as bases racionais das ciências" (p.73).

Em outro trecho do trabalho sobre a história da biologia é mencionado:

"A descoberta da América, e logo, as grandes viagens dos navegantes hispânicos e portugueses, possibilitaram o enriquecimento da biologia. Essas descobertas geográficas, em última instância ao serviço da produção, aumentaram o saber da zoologia e da botânica, ao serem divulgadas as primeiras descrições da flora e fauna das regiões nas que chegavam conquistadores e viajantes" (ALMENTERO, MUJICA, 2014, p.74).

Algumas perguntas são importantes aqui. Como afirmar que estas eram as primeiras descrições da flora e da fauna nesta região? As comunidades indígenas que aqui habitavam nunca descreveram ou produziram conhecimento sobre esta diversidade? O que aconteceu com esses conhecimentos dessas pessoas? A América foi descoberta? As e os indígenas não sabiam que existiam por aqui? Não eram conscientes do lugar que habitavam? Como toda essa diversidade logrou ser preservada por tanto tempo e como as comunidades indígenas sobreviveram conhecendo e produzindo saberes sobre o "vivo"? E os escravizados da sociedade escravista... de onde vinham? Tinham conhecimentos? O que a ciência falou sobre eles nestes tempos? Aparentemente na versão única da história da biologia, não aparece muito explícita a abordagem destas perguntas.

Da mesma maneira que em relação ao imaginário social, aqui a história da biologia também aparece romantizada, é a história oficial, contada por uma voz única. É a história branca e europeia da biologia. Não aparecem agui as vozes de indígenas, comunidades da diáspora africana, asiáticos e africanos, das mulheres, na compreensão dos fenômenos do vivo. Desde essa história única, a construção do conhecimento biológico é um logro atribuído exclusivamente ao homem branco europeu.

Os objetivos ficam limitados ao campo disciplinar da biologia e suas características eurocêntricas, silenciando propósitos mais abrangentes e amplos. Agui poderíamos pensar na justificativa de que primeiro é necessário atingir esses objetivos de compreensão interna da biologia para depois pensar no componente de justica social. Não desconhecemos que num trabalho dedicado, isto possa acontecer, mas nos permitimos levantar algumas dúvidas. Talvez, um propósito de justica social poderia alterar e ressignificar conceitos, procedimentos e atitudes com as quais pretendemos ensinar, por exemplo, a história da biologia em relação à suposta "descoberta" de América. Se o objetivo da/do educador é abordar a história da biologia (ensinar biologia), este pode acabar contando uma história única da biologia. Mas se seu objetivo/propósito maior é a justiça epistêmica e a justica social, outras versões sobre a história da biologia e do contato colonizador/colonizado, escravizador/escravizado, devem ser contempladas. Implicaria reconhecer como legítimos outros saberes, não só dizer que existem outros saberes, mas também abordá-los.

Dessa maneira, concordamos com Selles e Ferreira (2005) quando mencionam que os estudos sociohistóricos nos permitem refletir sobre a multiplicidade de aspectos que interferem na constituição dos conhecimentos escolares, desnaturalizando as possibilidades de uma trajetória linear e hierárquica que entende tais conhecimentos como derivados exclusivamente de suas ciências de referência

c) Qual estudante se pretende formar? Um avanço importante nestes sentidos de ensino, consiste em fornecer elementos para superar o ensino tradicional. Como mencionam Moreno e Ussa (2007), com o ensino de biologia, se espera que as/os estudantes desenvolvam um pensamento sistêmico da biologia, em lugar de que definam o que é célula ou ecossistema. Espera-se um aluno capaz de pensar, relacionar e sistematizar, não só capaz de memorizar e dar definições.

Espera-se que as/os estudantes saibam resolver problemas sobre fenômenos do "vivo" que requerem que o sujeito analise fatos e construa razoavelmente uma estratégia que lhe permita obter e processar dados, interpretar e chegar em conclusões (SIGUENZA & SAEZ, 1990). Recentemente, esta nocão tem se atualizado, ou seja, a nocão de formar um estudante competente. entendendo competências como a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas para uma determinada situação. As competências chave seriam aquelas que sustentam a realização pessoal. a inclusão social, a cidadania ativa e o emprego (GALINDO, 2017), a inserção como mão de obra no mercado de trabalho.

Porém, como advertem Auler e Delizoicov (2001) na socialização, na democratização de informações, do conhecimento científico e tecnológico. está implícito o risco de que, subjacente a isso, haverá a "socialização", o reforco de mitos, de dogmas, construídos historicamente, incompatíveis como o efetivo exercício da democracia. Mitos, dogmas que podem reforçar a cultura de passividade, da individualidade, da aceitação da estrutura injusta das sociedades capitalistas na América Latina.

Moreno e Ussa (2007) supõem que a aprendizagem das características próprias da biologia, vai possibilitar às e aos estudantes, uma melhor compreensão do que acontece no contexto científico, aspecto que deve incidir notavelmente na aprendizagem conceitual e no desenvolvimento de atitudes positivas com o "vivo". Concordamos com a primeira parte dessa afirmação, mas não necessariamente com a segunda. Como exemplo colocamos o caso do cientista colombiano Manuel Elkin Patarroyo, importante pesquisador sobre a vacina para a malária. Ninguém duvidaria que Patarroyo tenha uma compreensão do que acontece no meio científico, e uma adequada compreensão conceitual e sistêmica do "vivo". Porém, isso não tira a possibilidade de que hoje Patarroyo seja conhecido por ser um dos principais responsáveis na extinção de macacos noturnos na Amazônia para experimentação⁵. Ninguém duvidaria que um ganhador do Nobel como James Watson compreende sistematicamente a biologia, mas isso não tira seu historial de comentários racistas, homofóbicos e machistas. utilizando a ciência como argumento⁶. Uma coisa não necessariamente garante a outra.

⁵ Diario el Pulzo (2017). Laboratorio de Manuel Elkin Patarroyo estaría aniquilando población de monos. Link de acesso: https://www.pulzo.com/nacion/manuel-elkin-patarroyo-extincion-especie-primates-PP349352

⁶ BELLUZ, J. DNA scientist James Watson has a remarkably long history of sexist, racist public comments. Acesso em 2019 janeiro: https://www.vox.com/2019/1/15/18182530/james-watson-racist

2 - Sentidos de formação para a cidadania.

O discurso da cidadania tem se tornado inerente ao debate sobre educação. Segundo Teixeira (2009) o tema da cidadania é complexo e levanta diversos questionamentos sobre as finalidades das propostas educativas nas diferentes disciplinas, incluindo o ensino de ciências e de biologia. Não pretendemos discutir agui com muita especificidade e profundidade o discurso da cidadania na educação, mas sim, apresentar algumas reflexões sobre a relação do discurso da promessa de cidadania com o ensino de biologia.

a) Imaginário sobre a realidade social: Na perspectiva de formação para a cidadania, se reconhece a realidade social como algo a ser transformado, principalmente por causa das diversas desigualdades e injustiças que dão estrutura a nossa realidade social. Nesta perspectiva, ela não é algo unicamente a ser compreendido, mas principalmente, questionado e transformado pela ação coletiva.

Nesse sentido, e como menciona Teixeira (2009) a ideia de cidadania envolve algumas características inerentes a esse imaginário de realidade social. Estas características são:

- A nocão de participação organizada dos indivíduos na resolução de problemas locais, que envolvem sua comunidade, bairro, município, estado e país;
- A renúncia à passividade e o imobilismo diante fatos e desigualdades sociais:
- A procura de canais de inserção das pessoas nos processos e espaços de decisões:
- Um processo emancipatório conquistado pelas comunidades, pessoas e grupos organizados, e,
- Projetos de interesse coletivo.

O imaginário social aqui supõe que além do sujeito competente individualizado que consegue se desenvolver na sociedade e dar conta das suas exigências, precisa-se de cidadãos integrados em coletivos e grupos organizados que procuram participar ativamente da transformação social.

Nesta perspectiva, garantir que os sujeitos compreendam os conhecimentos científicos e tecnológicos com suas características específicas é tão importante, quanto a necessidade de propiciar, ao conjunto da sociedade, uma participação maior no direcionamento da ciência e da tecnologia, nas prioridades dos assuntos a serem investigados (AULER, DELIZOICOV, 2001), nas aplicações dos resultados dessas investigações e na avaliação dos seus impactos.

Evidentemente, a perspectiva da cidadania não desconhece ou diminui a importância de conhecer e compreender os conteúdos da biologia com suas características específicas. Porém, atribui outros sentidos a essa aprendizagem que além de dar conta da construção de um pensamento sistemático, também permite questionar a realidade social e lutar pela sua transformação.

Nesse sentido, a "aquisição" de saberes não garante, necessariamente, a formação de cidadania ou a equalização dos problemas sociais. Porém, é fundamental para que sociedades procurem transformações estruturais (TEIXEIRA, 2009). Um cuidado necessário aqui, é que a cidadania não se constitua numa promessa futura, que só se atinge com o conhecimento. A cidadania mais que um ponto de chegada, é um processo vivo de trabalho coletivo de aprendizagem e ação sobre o meio social, cultural, ambiental, político e econômico. A cidadania só se forma quando se exerce.

Este cuidado é importante para que a nocão de cidadania não seja interpretada como um conceito elitista a ser atingido, na aquisição de conhecimentos, valores e comportamentos. A cidadania não propõe uma carreira a ser seguida para atingir um ponto final esperado de "bom cidadão". Mais do que isso, trata-se da construção, reflexão e ação em relação ao saber no seio de comunidades, que podem ser as comunidades escolares. Os componentes de representação do real e de intervenção sobre o real tornam-se fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem.

b) O papel da biologia como conhecimento científico: Encontra-se uma perspectiva mais aberta da biologia, que contempla outros aspectos, além daqueles que se consideram específicos da disciplina em uma visão eurocêntrica. Segundo Krasilchik (2008) pelo menos quatro grandes dimensões constituem importantes focos de trabalho no ensino de Biologia: ambiental, médica, ética e filosófica, cultural e histórica. Todas essas dimensões supõem que desde a base, a biologia deve ser apresentada

e abordada com forte relação com aspectos sociais, culturais, filosóficos e históricos

Ganha relevância a compreensão mais ampla dos significados da biologia, e dos sentidos da biologia na sociedade, o reconhecimento de suas limitações e de seu potencial de ação sobre a realidade social (BARROS, 1998). A compreensão destes significados deve permitir que o cidadão seja capaz de usar aquilo que aprende para tomar decisões de interesse individual e coletivo, no contexto de um exercício ético e responsável da cidadania (KRASILCHIK, 2008). É bom ressaltar que é importante evitar posturas passivas ou de desconfiança absoluta em relação ao papel da ciência com os problemas atuais da sociedade.

Aqui novamente é necessário dizer que a cidadania não pode se constituir em uma promessa elitista, que só pode ser atingida, exclusiva e necessariamente na aquisição de saberes da ciência e da tecnologia. Como mencionam Auler e Delizoicov (2001), colocar a divulgação da ciência e da tecnologia, particularmente da biologia, como pré-requisito para o exercício democrático, pode contribuir de fato, para o contrário. Ou seja, para o estrangulamento da democracia reforcando postulados tecnocráticos. A cidadania mais que uma promessa a futuro, deve constituir um exercício vivo nas práticas de educação científica.

Este aspecto sugere que se a professora ou professor estão muito bem preparados no seu conhecimento biológico, mas muitas vezes não tem uma compreensão do exercício vivo da cidadania. Nesse sentido, estes professores terão dificuldades em ensinar biologia, (TEIXEIRA, 2009) no sentido de formação/exercício da cidadania. Parece plausível pensar que o trabalho desenvolvido nas aulas de Biologia encontrará dificuldades no sentido de colaborar para formação da cidadania, já que a perspectiva reducionista que os professores sustentam sobre o que seja cidadania pode exercer influência decisiva sobre sua prática pedagógica (TEIXEIRA. 2009).

c) Qual estudante se espera formar? Embora pareça um pouco óbvio, as/os estudantes que se espera formar aqui, é um cidadão ou cidadã. Sujeitos cidadãos com capacidade de reflexão, e atitude crítica diante de seu contexto social, econômico, cultural (TEIXEIRA, 2009), ambiental, histórico, político, identitário. A formação em biologia em/para a cidadania, vai depender em grande medida, da compreensão de diretivos, gestores, organizadores de currículo, pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, sobre o conceito de cidadania, ou "bom cidadão".

No ensino de biologia das realidades escolares, a cidadania aparece mais como uma promessa discursiva, do que como um exercício vivo dentro das aulas desta disciplina. Teixeira (2009) sinaliza as ideias sobre cidadania de muitas professoras e professores, é notadamente despolitizada, sobretudo por não considerar os condicionantes históricos determinantes dos problemas e desigualdades sociais da atualidade. A noção de cidadania que circula nos espacos de educação em biologia, não necessariamente supõe a formação de agentes que coletivamente procurem questionar e transformar a realidade social

A noção de cidadania, em si, já tem sido objeto de diversas críticas e denúncias sobre como esta categoria parece estar indissociavelmente associada a outros sentidos e significados de outras categorias que fundamentam opressões, exclusões e marginalizações de diversos grupos.

Daniel Mundukuru (2007), pertencente à comunidade indígena Mundukuru, localizada principalmente na região amazônica do Brasil, questiona os sentidos de esquecimento do presente, pela promessa de um futuro necessariamente melhor, como significados associados ao conceito de cidadania em ocidente. Sobre a educação no interior da comunidade Mundukuru. Daniel menciona:

"Educamos, portanto, nossas crianças para serem pessoas PRESENTES. Não lhes oferecemos FUTURO ou as imaginamos INVESTIMENTOS. Queremos que sejam felizes HOJE, AGORA para que não fiquem frustradas caso não vivam uma longa vida. Infelizmente, quando olho para o que as escolas oferecem hoje em dia fico abismado: elas oferecem FUTURO. As crianças são convidadas a terem um FUTURO brilhante e para isso participarão de muitas atividades extracurriculares como natação, judô, caratê, futebol, balé, capoeira, entre outras, para que sejam ALGUÉM DE VERDADE quando crescerem. As instituições garantem e os pais "compram" o futuro dos filhos tirando deles as experimentações necessárias para serem humanas enquanto ainda crianças. Quase nunca percebem que seus filhos estão virando escravos, robôs simplesmente porque não estão sendo verdadeiramente crianças. Crianças que precisam de presença (ESTAR PRESENTE) e de referências (SENTIDOS DE EXISTÊNCIA)." (MUNDURUKU, 2017).

Maria Clara Araújo (2018), travesti do Brasil denuncia que a categoria de cidadania necessariamente mobiliza processos de humanização e de desumanização. A autora menciona que:

"Percebo que a noção de cidadania apresentada no processo de escolarização tem ligação direta com processos de humanização/ desumanização. Logo, se nós (as travestis) fomos desumanizadas, isso se deu pelas mesmas instituições que "formam" o cidadão, por compreender que a desumanização é resultado de uma ordem oriunda dessas mesmas relações de poder e dominação". (ARAÚJO, 2018)

Oyèronké Oyèwùmí (1997), socióloga da Nigéria, também denuncia que a categoria cidadania é ocidental, e representa uma categoria que pretende universalizar a superioridade masculina e branca. A autora aponta que:

"A categoria de cidadania, que tem sido considerada pedra angular de muitas das teorias políticas ocidentais, é masculina, muito apesar das elogiadas tradições democráticas ocidentais. Dualidades natureza/cultura, público/privado, visível/invisível, são variações do tema da ordem hierárquica masculino/feminino, localizadas diferencialmente em relação ao poder" (OYEWUMI, 1997, p. 46).

É necessário refletirmos sobre quantos desses significados denunciados por estes autores, reforçamos por meio do ensino de biologia. Quais os sentidos que podem estar articulados ao ensino desta disciplina, à maneira em que apresentamos seus conteúdos, às maneiras em que avaliamos, às maneiras em que organizamos os currículos. Quando imaginamos o "bom cidadão" que dizemos que queremos formar, imaginamos uma travesti, um indígena ou uma mulher negra?

O problema da formação do professor e professora de biologia, nesse sentido, é que se fala de desigualdade social, sem conteúdo. Sem a voz dos oprimidos e que vivem na pele essa exclusão. Não conhecemos às vozes e demandas dos grupos que mais sofrem atualmente o legado de exclusão de nossa estrutura social e de nossa história para, por meio do reconhecimento dessas demandas, pensar o ensino de biologia.

Nessa linha, coincidimos com Diniz e Soares (2009) quando mencionam que:

"Indubitavelmente, trabalhar os conhecimentos a partir da realidade dos alunos, motivá-los e envolvê-los é fundamental em qualquer processo educativo. O que queremos aqui problematizar é que esse processo educativo, quando não intencionalizado na busca de dirimir injusticas e desigualdades, com vistas à transformação de realidades opressoras e alienantes de uma comunidade ou de outra realidade qualquer, acaba se configurando como um processo educativo carregado de um caráter pragmático-utilitarista que não visa à emancipação, mas a adaptação dos homens ao mundo" (DINIZ, SOARES, 2009).

3 - Sentidos de ensinar biologia, pelo combate às necropolíticas e às bio-lógicas

É inegável o destaque que nos últimos anos as teorias pós-coloniais. decoloniais, os saberes subalternos, a organização social pelos movimentos feministas, dos movimentos afros, LGBT e queer, têm conquistado espaços, com sérios questionamentos para a ciência ocidental, que incluem a biologia. Não é nosso objetivo aqui aprofundar nestes referentes políticoteóricos, mas sim destacar que esses marcos têm permitido novas leituras da realidade social, denunciar e evidenciar outros problemas, e também, anunciar outros caminhos que podemos construir para pensar uma educação para a desnaturalização de necropolíticas⁷. O conceito de necropolítica se refere à expressão máxima da soberania e do poder, com os quais é possível ditar quem deve morrer e quem pode viver, colocar a mortalidade e a vida como a manifestação de poder (MBEMBE, 2016).

Mas porque o ensino de biologia poderia e deveria assumir um compromisso com o combate às necropolíticas? Pensamos que particularmente para nós, que somos professoras e professores de biologia, ciência que estuda "o vivo", o mínimo que deveríamos fazer é nos preocupar quando sabemos que existe uma realidade que apaga a vida de determinados sujeitos. Ainda mais, quando essas vidas parecem estar marcadas por opressões que operam fundamentadas na noção de "natureza", "genética" ou "determinismo biológico". Que sentido tem ensinar sobre "o vivo" se naturalizamos a morte de alguns sujeitos, realidades necropolíticas?

⁷ Destacamos aqui a contribuição do professor Celso Sanchez com seu conceito de necropedagogia (por publicar proximamente), sobre o qual conversamos de maneira informal. Essas reflexões foram indispensáveis para pensar o ensino de biologia para o combate às necropolíticas.

Curiosamente, aquelas e aqueles sujeitos que denunciavam sentidos excludentes na categoria de cidadania, são as principais vítimas das necropolíticas. As pessoas negras, as travestis, as pessoas trans, as dissidências sexuais, as e os indígenas, as pessoas com deficiência, e a mulher e o homem branco de classes sociais menos privilegiadas, são os principais alvos das políticas instituídas desde a colonialidade, que lhes negam o acesso a direitos básicos, o trabalho mal remunerado (quando remunerado). Todos estes grupos estão marcados historicamente, não de maneira exclusiva, por noções de características biológicas, determinismos biológicos que fundamentam seu lugar na sociedade. Que a ciência tenha afirmado que o conceito de raca não existe biologicamente na espécie humana, não retirou que ainda hoje setores da sociedade, incluídos, algumas e alguns cientistas, defendem que africanas e africanos não possuem o mesmo nível intelectual dos brancos, e que isto está determinado geneticamente, como em diversas ocasiões tem afirmado o "cientista" James Watson

Um ensino de biologia para o combate às necropolíticas e às bio-lógicas necessariamente deve pensar uma sociedade de natureza desigual por diversos fatores que contemplam, mas que não se restringem, à classe social. Uma sociedade onde minorias gozam de privilégios ilimitados, enquanto a população seguer tem direito à satisfação dos requisitos mínimos necessários à sobrevivência (TEIXEIRA, 2009).

a) Imaginário sobre a realidade social. Nesta perspectiva, se reconhece a desigualdade social como produto de diversos processos históricos, que incluem genocídios, epistemicídios, identicidios, roubos, expropriações, a criação de instituições para privatizar o conhecimento, as guerras, e a instalação do capitalismo, entre outros. Neste processo histórico, instalado e/ou reforçado pela colonização, corpos racializados, sexualizados e dos quais foi tirada sua condição humana e de sujeitos pensantes, produtores de saberes para autogestionar a vida na sua comunidade, são convertidos em objetos para o trabalho, mão de obra barata, sujeitos de experimentação da ciência.

Colonização que longe de ter terminado, e de ter sido constituída unicamente pelo roubo material do continente americano e africano, ainda continua e se atualiza nas mais diversas formas. Na América Latina podemos reconhecer nossa realidade social como produto de relaciones coloniais que ainda se mantém, e que se manifestam, no mínimo, na colonialidade do poder (OUIJANO, 2007), na colonialidade do ser (FANON, 1973; TORRES, 2007) e na colonialidade do saber (MIGNOLO, 2008; GROSFOGUEL, 2008; WALSH, 2013).

Neste imaginário social, se reconhece o papel importante das instituições da ciência ocidental para fortalecer e às vezes, até legitimar, a exploração, experimentação e genocídio destes povos racializados, sexualizados e explorados. Como mencionam Selles e Ferreira (2005), "o crescimento das pesquisas de cunho biológico, aliado a fatores que desenvolveram. especialmente, a partir da segunda guerra mundial, explicitaram que as ciências biológicas não podem prescindir de uma reflexão no âmbito social". Para as autoras, esta reflexão é indispensável para entender como a ciência alimenta os debates contemporâneos em relação a temas como o racismo, a fome, sexualidade, homossexualidade, questões ambientais e religiosas, entre outras. O "avanço" destes conhecimentos além de ter representado a construção de benefícios para a humanidade, principalmente, para a população branca e rica do mundo, também reforçou processos de marginalização de outros grupos. Um exemplo desta situação é apresentado na obra de Preciado (2018), na qual, com muito detalhe, a história da farmacêutica, junto à medicina, à química e à biologia, é analisada a partir da maneira em que limitou (limita), e controlou (controla) os corpos, identidades, e espaços dos grupos oprimidos.

Nesta perspectiva, a realidade social é necessariamente pensada historicamente, na versão contada pelos oprimidos. Não só como objetos vítimas do processo colonial, mas também como sujeitos que têm se organizado, resistem, lutam, geram conhecimentos, às vezes por fora dos espacos considerados legítimos pela sociedade. Sujeitos oprimidos, mas com voz para denunciar essas opressões e anunciar possíveis caminhos para combater essas políticas de morte e exclusão.

b) O papel da biologia como conhecimento científico. Nesta perspectiva o papel do conhecimento biológico é bastante similar ao papel da perspectiva de formação para a cidadania. Mas neste caso, supõe também a necessidade de contemplar os elementos históricos da biologia, não de uma maneira romantizada, mas também não de uma maneira absolutista e crítica na qual se postule a renúncia à biologia como saber importante para o combate à necropolíticas e a justiça social.

Considerando que nesta perspectiva ganha especial relevância o combate às necropolíticas e as bio-lógicas que fundamentam e ainda reforçam opressões de diversos grupos racializados, sexualizados e explorados, a biologia não é pensada unicamente como uma série de conhecimentos científicos com algumas especificidades que devemos levar à escola para que alunas e alunos aprendam da melhor maneira. Além dos elementos específicos como conhecimento científico da biologia, nesta perspectiva também se consideram os imaginários e representações que circulam na sociedade sobre o papel da biologia na organização social, os discursos biológicos sobre temas como racismo, dissidência sexual, identidade de gênero, eugenia, machismo, capacidade de aprendizagem, entre outros.

A biologia não é pensada unicamente desde suas particularidades científicas, pois se faz necessário também pensá-la no seu impacto real na sociedade, nas subjetividades, nas relações de poder, na produção de conhecimento em diversos contextos culturais. Igualmente, se reconhece que a biologia, como a conhecemos, corresponde a uma das maneiras de conhecer "o vivo", com uma origem corpo-política em ocidente, pelo homem branco europeu. Nesse sentido, pensar um ensino de biologia para o combate às necropolíticas, necessariamente também exige uma justiça epistêmica, na qual se reconheça a biologia dominante como uma das formas de conhecer o mundo do "vivo" e não a única. Assim como reconhecer a ampla diversidade de saberes, tecnologias, práticas e discursos sobre o vivo que existe em América Latina, que foram apagadas ou silenciadas pelos processos coloniais, mas que ainda reexistem e se ressignificam. E que inclusive, hoje a mesma ciência dominante reconhece como necessários para pensar questões de conservação ambiental, como é o caso, da valorização dos saberes, cosmovisões e práticas indígenas para a conservação do bioma Amazônico.

Sugere-se então uma ecologia de saberes, na qual seja possível criar em sala de aula, uma atmosfera de diversidade e pluralidade de saberes que dialogam para pensar intervenções na realidade que construímos e representamos professores e alunos. Nesta perspectiva, a biologia é pensada desde a base e sua gênese no seu componente social, mas com um componente social politicamente comprometido com a voz e demandas dos grupos historicamente oprimidos.

A noção de combate às bio-lógicas não deve ser interpretada como um combate à biologia como ciência ocidental. E sim, como a possibilidade de dar novos significados, perspectivas, sentidos e interpretações a esse conhecimento, de acordo às necessidades dos grupos mais marginalizados da sociedade, e a partir do diálogo com estes atores. Oyèronké Oyěwùmí (1997) menciona que toda categoria social de ocidente (raca, gênero, sexualidade, classe social, deficiência...) tem por base uma ideologia de determinismo biológico, ou seja, a lógica cultural de ocidente é na verdade uma bio-lógica. Essas bio-lógicas criam lógicas culturais, sociais, políticas e econômicas que constroem o corpo das e dos oprimidos, como corpo para o trabalho escravo mal remunerado, a reprodução, o prazer sexual (necessariamente heterossexual) e o trabalho doméstico.

Além da importância de ensinar diversos conceitos da biologia, aqui ganha especial relevância analisar histórica e discursivamente, como o conhecimento biológico ou os imaginários que se tem sobre a biologia, contribuem para fundamentar bio-lógicas que reafirmam lógicas culturais de exclusão. Este aspecto pode ser traduzido no que Diniz e Soares (2009) denominam como a recuperação da dimensão emancipatória da ciência. Dimensão que tem se perdido, pois a ciência tem se refugiado na razão como instrumento de manipulação e manutenção das forças de produção, corroborando o status quo das relações de dominação cada vez mais desumanizantes

Diniz e Soares (2009) também consideram que estes aspectos sobre o conhecimento científico na organização social devem ser mais explorados. trabalhados e problematizados tanto na formação do professor, quanto no ensino de biologia em diferentes níveis educativos. Teixeira (2009) destaca, que neste sentido, as contribuições CTS são inestimáveis para pensar novas estratégias metodológicas, métodos de avaliação, e seleção de conteúdos com um compromisso social com os oprimidos. Concordamos com este aspecto, destacando que este quesito só será possível se tanto a ciência, como a sociedade e o ambiente são pensados a diversas vocês, pensando numa ecologia de saberes, e dando especial valor aos conhecimentos muitas vezes silenciados e marginalizados pelas relações de poder das instituições acadêmicas. Conhecimentos que muitas vezes coincidem com corpos racializados, sexualizados e explorados pela colonização, e com o sul geográfico global.

Historicamente justificou-se (e ainda se justifica) a opressão da mulher cisgênero pela sua condição biológica de gestante, e pela sua suposta inferioridade intelectual, corporal e emocional, supostamente condicionada pela sua biologia. Conteúdos sobre sexo biológico e reprodução são comumente abordados em aula de biologia. Se esta abordagem não é feita a partir de um olhar feminista, estaremos perdendo a oportunidade de trazer a possibilidade de discutir com as e os alunos estes pressupostos culturais que determinam e limitam o lugar da mulher na sociedade. Principalmente da mulher pobre, negra e/ou indígena, sobre as quais recaem com mais força estes imaginários.

Outro exemplo pode ser abordado a partir da situação das identidades travestis em América Latina, que são pouco acolhidas nos contextos escolares, e para as quais não se tem espaço dentro do discurso biológico como algo "natural". A biologia como conhecimento científico que reforça o binarismo e a heterossexualidade como elementos naturais e obrigatórios. constrói um solo fértil para a exclusão, e a validação científica dessa exclusão, de identidades transgressoras como a travesti. Exclusão que se dá, inclusive, dentro dos mesmos feminismos. Atualmente, na Argentina e em outros países da América Latina, grupos de feministas consideradas *Radfem* (feministas radicais) estão estabelecendo propostas fundamentadas num forte componente biológico para defender que mulher é só quem tem útero, ovários e vagina, e que as transidentidades não deveriam ser sujeito político do feminismo, por não serem "mulheres biológicas".

Isto tem gerado que as identidades trans e travestis se organizem denunciando que "ao biologicismo não voltamos mais" (Figura 2), construindo mobilização social para defender o lugar das transidentidades dentro do feminismo. Um ensino de biologia, comprometido com o combate às necropolíticas e às bio-lógicas, sugere que devemos estar atentos a estes imaginários sobre a biologia que circulam na sociedade e que devemos problematizar com nossas alunas e alunos estes imaginários em sala de aula. A biologia que ensinamos na escola não é unicamente então aquela que legitimam as comunidades científicas, mas também, aquela que produz efeitos reais nas práticas discursivas, imaginários e ações dos movimentos sociais.



Figura 2: Imagem construída e gerada pelo movimento de travestis e das transidentidades em Argentina, reclamando seu lugar político dentro do feminismo. Conteúdo: "À prisão e ao biologicismo não voltamos mais".

Que biologicismo e calabozo (prisão) apareçam juntos nesta imagem aponta que para o caso das travestis, grupo historicamente marginalizado e invisibilizado, o discurso biológico pode funcionar como uma prisão, que quando trasladada ao contexto de discursos e práticas sociais, limita os espaços e oportunidades das travestis na sociedade.

Sentidos do biológico por fora da biologia são constantemente levantados por autoras e autores que se inserem e são oprimidos pelas relações de dominação instaladas colonialmente. Defendemos agui que deve ser propósito do ensino de biologia, visibilizar, questionar e problematizar no currículo e em sala de aula, esses sentidos.

c) Qual estudante se pretende formar? Consideramos que a pergunta aqui é um pouco mais ampla. Qual sociedade se espera transformar? Quais desigualdades e opressões se espera visibilizar com o ensino de biologia? Como podemos coletivamente dar novos sentidos e significados ao papel da biologia na organização social?

Esta perspectiva, de alguma maneira sugere que se espera formar uma/um estudante ciente de suas opressões e da origem histórica destas opressões. Mas também, em muitos casos, de seus privilégios, que precisamente podem estar fundamentados em bio-lógicas. Alunas e alunos, professoras e professores, cientes da sua branquitude, dos desejos de branquitude dos países da América Latina, cientes da existência de outros conhecimentos e epistemologias e da importância de valorizá-las e da importância de trazêlas para sala de aula.

Freire (1978) já sinalizava caminhos para estas considerações, quando mencionava que a educação deve garantir que as/os estudantes tenham leitura crítica de mundo processos de transformação de estruturas injustas que sacrificam grandes parcelas da população. Da mesma maneira, Diniz e Soares (2009) destacam a necessidade de formar alunas e alunos que possam denunciar a estrutura desumanizante nas relações entre ciências, economias, políticas e sociedade, mas ao mesmo tempo, que possam anunciar uma estrutura humanizante na pluralidade de saberes e epistemologias.

Considerações finais

Com as reflexões levantadas neste trabalho esperamos conseguir ter ressaltado a necessidade de resgatar a função política do ensino de biologia, a necessidade de ensinar e aprender biologia em espaços formais e não formais. As perspectivas aqui apresentadas não podem ser consideradas como fechadas em si mesmas ou excludentes umas das outras. Aliás, um projeto político educativo transgressor que tenha como quesito contribuir ao questionamento, problematização e transformação de desigualdades sociais, de estruturas sociais que historicamente reforçam exclusões a grupos explorados e colonizados, necessariamente deve contemplar elementos das três perspectivas apresentadas.

No trabalho, destacamos a necessidade de fortalecer a relação entre componente biológico e componente social no ensino de biologia. Consideramos que não se trata de aprender primeiramente a biologia como conhecimento científico isolado para depois compreender a realidade social. Também não consideramos que se trata de conhecer a realidade social primeiramente para depois tentar compreender a biologia imersa nessa realidade. Ambas essas posturas sugerem uma dicotomia, que quando percorremos a história da biologia, contada por diversas vozes, entre elas as vozes dos oprimidos, evidenciamos que é uma dicotomia falsa, e que o conhecimento biológico tem uma base social, e que ao mesmo tempo, serve para reforçar categorias sociais de desigualdade. Componente social e biológico são faces de uma mesma moeda, e sugerimos que um ensino de biologia comprometido com o combate às necropolíticas, e às bio-lógicas excludentes, deve dar à biologia essa conotação.

Estes aspectos levantam a necessidade de reforçar a função política da docência e do ensino de biologia, a formação política e histórica na formação da professora e do professor de biologia, e a reestruturação de currículos. Ensinar biologia para o combate às necropolíticas às bio-lógicas excludentes, é necessariamente um ato político de resistência, insurgência, justiça epistêmica, luta, organização coletiva e denúncia dos significados predominantes atribuídos ao ensino da biologia nos países da América Latina pelas políticas governamentais.

Agradecimentos

A CAPES e CNPg pelo financiamento da pesquisa.

Referências

- ADICHIE, C. Os perigos de uma história única. 2009. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY. Acesso em janeiro 2019.
- ALMENTERO, J.; MUJICA, J. La historia de la Biología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de los estudiantes de las carreras Biología-Química y Biología-Geografía. Varona, n. 59, p. 72-78, 2014.
- ARAÚJO, M. A transfobia é uma problemática brasileira. Disponível em: https://usinadevalores.org.br/a-transfobia-e-uma-problematicabrasileira/ Acesso em Janeiro de 2019.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização cientifico-Tecnológica para que? Ensaio, pesquisa em educação em ciências, v. 3, n. 1, 122-134, 2001
- BARROS, S. Educação formal versus informal: desafios da alfabetização científica. In: ALMEIDA, M. J.; SILVA, H. Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas/SP: Mercado de Letras: ALB, p. 69-86, 1998.
- DINIZ, R.; SOARES, M. Sentidos sobre o ensino de biologia: Considerações críticas a partir das vozes dos licenciandos. In Anais do VII ENPEC, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru, 2009.
- FANON, F. Piel negra, máscaras blancas. Buenos Aires: Editorial Abraxas, 1973.

- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo, Ed. Paz & Terra, 1978.
- GALINDO, A. La Enseñanza de la biología en educación básica: Modelización y construcción de explicaciones multimodales. Bio-Grafía: Escritos sobre la biología y su Enseñanza, Edición extraordinaria, p. 521-532, 2017.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista crítica de ciências sociais, n.80, p. 115-147, 2008.
- KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. EDUSP 4ª Edição, 2ª Reimpressão, 2008.
- LONGHINI, I. Diferentes contextos do ensino de biologia no Brasil de 1970 a 2010. Educação e fronteiras, v. 2, n.6, p. 56-72, 2012.
- MATURANA, H.; VARELA, F. De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago de Chile: Editorial Universitariaa, 1994.
- MAYR, E. Por qué es única la Biología. Consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica. Buenos Aires: Katz, 2006.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. Revista Arte & Ensaios, n. 32, p. 123-151, 2016.
- MC MANUS, F. Las sexualidades naturales de la biología post-moderna. In: RUIZ, R.; MC MANUS, F.; FOULKES, B.; LAMAS, M. Sexualidad: Biología y cultura. Primera edición. Universidad Nacional Autônoma de México, 2015.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MORENO, J.& USSA, E. ¿Qué biología enseñar y cómo hacerlo? Hacia una resignificación de la biología escolar. Tecne episteme y Didaxis TED, n. 22, p. 126-145, 2007.
- MUNDUKURU, D. Tempo, tempo, tempo. Disponível em: https:// historiasindigenas.wordpress.com/2017/08/15/tempo-tempotempo-daniel-munduruku/ Acesso em Janeiro de 2019.
- OYĚWÙMÍ, O. The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota

- Press, 1997. Tradução de Alejandro Montelongo González. La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la frontera, 2017.
- PRECIADO, P. Testo Junkie. Traduzido por Ribeiro M. São Paulo: n-1 edições,2018.
- QUIJANO, A. Colonialidad el Poder y Clasificación Social. In: CASTRO, G.; GROSFOGUEL, R. (Eds.) El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, Editores, Bogotá, p. 93-126, 2007.
- SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M. et al. Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, p. 50-62, 2005.
- SIGUENZA, A.; SAEZ, M. Análisis de la resolución de problemas como estrategia de Enseñanza de la biología. Enseñanza de las ciencias, v. 8, n. 3, p. 223-230, 1990.
- TEIXEIRA, P. Problematizando as concepções de professores de biologia sobre a questão da cidadania. **Praxis educacional**, v. 5, n. 6, p. 107-128, 2009.
- TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In: CASTRO, G.; GROSFOGUEL, R. (Eds.) El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, Editores, Bogotá, 2007.
- WALSH, C. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir v (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 03/11/2020 - Aprobado 30/11/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 15-36

Una propuesta didáctica para el abordaje de las necesidades humanas desde la educación ambiental¹

A didactic proposal for addressing human needs from environmental education

Cristian Marrero Solano²

Resumen. La educación ambiental se construye como un proceso histórico que responde a una realidad ambiental, con hondas raíces culturales que se han tensionado en un periodo determinado, cuvo parto evidencia una preocupación por atender la cuestión ambiental. Esto lleva a la emergencia de un marco teórico que se va formulando como interpretación de los acontecimientos que suscitan entre los dictados de los entes de poder vertical y las exigencias de las comunidades. Costa Rica cuenta con su propia historia de la educación ambiental, se dinamiza por los conflictos que se irán desarrollando con el tiempo, como resonancia de las políticas internacionales en materia de extracción y expoliación de los denominados "recursos naturales". La educación ha jugado un papel preponderante, al ser un instrumento cultural, en el proceso de burocratización de la cuestión ambiental. Ahí la urgencia de pensar el saber pedagógico y sus conceptos vitales, para reinterpretarlos desde la mirada del pensamiento ambiental y desde los distintos enfoques pedagógicos contemporáneos que críticamente incursionan en el tejido conceptual y estratégico de la didáctica. Esa redefinición transdisciplinaria, no es un ejercicio vano, tiene la intensión de edificar una propuesta, basada en las preocupaciones expuestas desde la injusticia ambiental, pero también desde las afirmaciones consolidadas

¹ Artículo basado en el trabajo final integrador de la Diplomatura Superior en educación y pensamiento ambiental latinoamericano de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).

² Maestría en Administración Educativa. Estudiante Universidad Nacional de Santiago del Estero, Costa Rica.

que brotan del fruto de un largo recorrido de los movimientos populares, que han procurado asumir su responsabilidad histórica de la vida. Por esta razón, v sin intensión de desplazar la preocupación ambiental por la vida (como un todo prioritario), se propone abarcar las necesidades humanas desde la mirada ambiental, no con una pretensión antropocéntrica sino como una respuesta real de atender lo humano dentro de las relaciones ambientales. La estrategia didáctica pretende incorporar los satisfactores de las necesidades humanas como objetivos que se pueden problematizar sin que ello debilite los frágiles hilos que tejen la trama de la vida.

Palabra clave: cuestión ambiental, educación ambiental, ejes-redes de la educación ambiental, necesidades humanas, enfoques pedagógicos y estrategia didáctica.

A didactic proposal for addressing human needs from environmental education

Abstract: Environmental education has been constructed as a historical process that responds to an environmental reality, with deep cultural roots that have been stressed in a certain period. The birth of this kind of education shows a concern to address the environmental issue. This leads to the emergence of a theoretical framework that is being formulated as an interpretation of the events that arise between the dictates of the vertical power entities and the demands of the communities. Costa Rica has its own history of environmental education, which is energized by the conflicts that have developed over time, as a resonance of international policies on the extraction and plundering of the so-called "natural resources". Education has played an important role, being a cultural instrument in the bureaucratization process of the environmental issue. There is an urgency to think about pedagogical knowledge and its vital concepts to reinterpret them from the perspective of environmental thought and from the different contemporary pedagogical approaches that critically penetrate the conceptual and strategic fabric of didactics.

Key words: environmental issue, environmental education, axis-networks of environmental education, human needs, pedagogical approaches and didactic strategy.

Introducción: La educación ambiental (EA) en el devenir del tiempo, como pasa con cualquier saber, no sólo ha evolucionado de acuerdo a las condiciones contextuales sobre las cuales se funda, sino que a la vez se encuentra afectada por las tensiones producidas por la lucha de poder. En estas circunstancias se va hilvanando en sus bases conceptuales una separación epistémica profunda, por una parte, el surgimiento de la educación ambiental, con una visión holística, amplia y compleja de la realidad que la interpela, y, por otro lado, en coexistencia, la educación ambiental para el desarrollo sostenible (EDS), con características contrarias a la primera, emergente de un mundo jerarquizado, globalizante y universalizante, que la requiere para su urgente reproducción hegemónica.

Es bajo esta premisa que se pretende *analizar la educación ambiental desde* muy diversas fuentes del pensamiento, en busca de una reinterpretación de su significado, como soporte para proponer una herramienta instrumental que oriente la construcción de estrategias didácticas coherentes con el pensamiento ambiental latinoamericano.

Lucie Sauvé (1999) en su obra La educación entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. realiza un recorrido histórico por distintas concepciones teóricas, que contribuyen con la interpretación del concepto o idea de educación ambiental. De similar manera el presente trabajo, intenta con insumos nuevos, establecer un marco de referencia teórico comprehensivo e integrador.

La educación forma parte de los constructos humanos, cuya comprensión demanda una visión compleja de la misma, sin que se aísle de aquellas dimensiones del saber que la reclaman, si no por todo lo contrario, debe entrelazarse con los pensamientos que le alumbran, y que le permiten su destrucción, reconstrucción o construcción. Dicho posicionamiento afirma la necesidad actual de un repensar la educación, y de un pronto encausamiento hacia la centripetación de la vida. Los esfuerzos en este sentido, en ocasiones se visualizan como separados, pero pueden encontrar en la educación ambiental, un escenario concatenante. Para Sauvé (1999), lo "que está en discusión es la búsqueda de un marco educativo comprehensivo, de tal forma que podamos integrar de manera óptima las diferentes dimensiones de la educación contemporánea" (p.26). Dimensiones en las que se encuentren contenidos para su discusión que armonicen con las exigencias vigentes del entramado al que pertenecen.

La expresión de dicho encadenamiento debe ser pedagógico. De tal forma que facilite la "la posibilidad de concebir, diseñar e implementar diversos programas-procesos específicos; pero todos desde una intencionalidad y fundamentación" (Tovar-Gálvez, 2017, p.535). El desafío es conjuntar esa fundamentación (histórica-conceptual) y esa intencionalidad con la didáctica, para abordar las necesidades humanas desde la educación ambiental.

La cuestión ambiental en el devenir histórico costarricense

Algunos autores en Costa Rica han pretendido vender, incluso con anacronismos, la falsa idea de un país con una "cultura" ambiental vanguardista heredada desde los pueblos nativos, que pasó por las exploraciones de los naturalistas (nacionales y extranjeros), hasta la actualidad, pero esa imagen equívoca solo viene a contrastar con una pedagogía moderno-extractivista que se dicta desde los contextos escolares, y que de nada contribuye con el posicionamiento crítico que obliga el pensar la cuestión ambiental.

Es sabido que los organismos internacionales, imponen su visión de mundo y su lógica de "sostenibilidad", a través de modelos de explotación, expoliación y extracción, de aquello que ellos mismos han denominado recurso natural o recurso humano. Sus fórmulas, surgen desde una geopolítica hegemónica que se enfrentan con los sentires locales.

Bajo dicho entendido los primeros pasos de la discusión de la cuestión ambiental en Costa Rica, se comienza a dar en el periodo de 1940 a 1960. Según Fallas (1992), las primeras respuestas populares surgen de la preocupación por la vida silvestre y la conservación de los llamados recursos naturales. Esto concuerda con la producción de legislación y con la creación de instituciones públicas, que jugarán un papel preponderante en la cuestión ambiental, aunque sea desde un plano secundario³ de las actividades humanas.

En la década de los 70's, Costa Rica como el resto de países, se vio enfrentada a una oleada mundial de demandas sociales contra el acelerado crecimiento económico, que trajo consigo polarización social. Este tiempo fue un hervidero para las organizaciones ambientales, de acuerdo con Fallas (1992), estas estarían integradas por intelectuales y profesores vinculados con instituciones del estado. Los conflictos eclosionan con el

³ Se entiende por secundario, que no respondía a intereses reales de la sociedad de aquel entonces.

despojo, la destrucción y la tenencia de los llamados "recursos naturales" por parte de quienes ejercen el poder. Dada la urgencia y las amenazas que enfrentaban las comunidades y los movimientos ambientales a partir de esta década, y hasta la actualidad, a su manera y ritmo, comienzan procesos de divulgación y concienciación ambiental.

El proceso de burocratización de la educación ambiental en el marco de la modernidad.

La problemática relacionada con la cuestión ambiental, encuentra repuesta en una pronta institucionalización. La educación ambiental será víctima de dicho proceso de burocratización, puesto que sus contenidos se estrangulan por las políticas internacionales, provocando un divorcio entre las políticas estatales y los intereses de las comunidades, disgregando objetivos, contenidos y estrategias de mediación para el abordaje de la educación ambiental. Parto que concibe lentamente, la educación ambiental para el desarrollo sostenible (EDS), concepto que se interpela y tensiona con los intereses de quienes sufren la injusticia ambiental.

Es en la década de los años 80's, el país inspirado en el informe de Harlem Brundtland, "Nuestro futuro común" (donde se encuentran los principios para el Desarrollo Sostenible), elabora un Plan Maestro cuya tarea fue "proponer un plan de acción en Educación Ambiental fundamentado en la realidad nacional v a la luz del informe sobre el Estado del Medio Ambiente en Costa Rica y de la Estrategia Nacional de Conservación y Desarrollo Sostenible (ECODES)" (Rodríguez, et al., 2005, p.12).

Tiempo después en la Cumbre de la Tierra, en el año de 1992, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, el concepto de educación ambiental, da un giro que no es sólo conceptual, sino ideológico, puesto que "incorpora la noción de 'desarrollo sostenible'" (Rodríguez, et al., 2004, p.5), al servicio de un capitalismo que desde su génesis es depredador de la vida.

La educación ambiental para el Desarrollo Sostenible (EDS), se incorpora e instrumentaliza a través de las políticas del estado, y principalmente mediante los entes encargados de la educación formal e informal del país. En la actualidad, el gobierno ha venido promoviendo una nueva transformación curricular, que ha denominado "Educar para una Nueva Ciudadanía", compuesta por tres pilares: primero, la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional y la ciudadanía virtual con equidad social (MEP, 2015, p.10).

El Ministerio de Educación Pública (2015) indica que la "educación para el desarrollo sostenible se inscribe en la idea que nació en la década de los años 80, ante la preocupación por los recursos finitos de un mundo que, hasta entonces los consideraba como abundantes" (p.11). De tal manera que la malla curricular se decanta por una preocupación por la materia prima necesaria para la producción económica extractivista, y no por la integralidad sistémica que da sustento a la vida.

Como se muestra en el breve recorrido realizado en este proceso de burocratización, en dicho periodo, la EA tuvo un origen convulso y crítico, se fue escindiendo, se burocratizó e instrumentalizó, en función de intereses particulares, respaldados por el Estado, realidad que no impiden ni limita, el seguir pensando y construvendo una educación ambiental, con fundamentos coherentes y de principios orientadores con la continuidad de la vida, sin distingo de que sea concebida como formal, informal o no formal

La educación y la pedagogía.

Si existe algo inherente al ser humano, que posiblemente lo haya acompañado en su impronta construcción cultural, tiene que haber sido la educación. Aníbal Ponce en su libro "Educación y lucha de clases" (1986), hace un esfuerzo importante por mostrar el tránsito histórico de un saber que se ha constituido al calor de cada época y lugar, y cuya conceptualización ha variado conforme ha transcurrido el tiempo. Es invaluable la funcionalidad de la educación en las sociedades humanas, la cual ha dependido de las distintas maneras de concebirse el mundo.

Al ser la educación una construcción humana, con "intencionalidades", ha encendido largos debates y discusiones, en torno a su concepción, que ocupa y preocupa, a pensadores, filósofos y pedagogos, de muy distintos cortes, idealistas, naturalistas, realistas, entre otros, que dan inicio a un sinfin de corrientes pedagógicas.

Para Picado (2003) la pedagogía "es una forma de concebir la actividad educativa, que toma en cuenta las características del sujeto y la finalidad de la educación" (p.111) en su sentido amplio. Por tanto, no puede ser reducida a disciplina, ciencia o arte, ya que el lastre ideológico que trae consigo dichos adjetivos sólo provocarían un atrincheramiento conceptual, lo más sugerente es que se desmarque y sea comprendida como un saber humano.

En resumen, la educación, responde a un proceso activo e intencionado del aprendizaje, y la pedagogía, a un saber reflexivo de la educación.

La educación ambiental.

Tanto la "educación" como la "pedagogía" se complejizan en el momento que se conjugan con el adjetivo "ambiente", pues entra en juego no sólo el ser nombrada, sino el darle una cualidad que permita completar y especificar sus sentidos o ideas. Aquí es donde la cuestión puede tornarse una tarea interesante, puesto que estos vocablos están sometidos a un fuerte peso civilizatorio-ideológico que los ha virtualizado y despojando de toda posibilidad trasformadora.

Para lograr conceptuar la cuestión ambiental, primero es necesario delimitar la noción de naturaleza. Ángel Maya (2012) en su libro "El Retorno de Ícaro: muerte y vida de la filosofía", realiza un recorrido por distintas concepciones de naturaleza, y sus implicaciones sobre la visión de mundo que esta impone. Este trabajo acude a esa idea de naturaleza a la que intuye el autor, concebida como un todo, que excede al ser humano, que no lo excluye, sino que lo incorpora.

Una vez situado el ser humano en la naturaleza, es necesario concertar una definición de ambiente para su pronta conjugación. Como se ha indicado anteriormente, el peso de la civilización occidental, lo define desde la externalidad, entendido como entorno, refiriendo a aquello que orbita alrededor del ser humano. Pero la interpretación de Maya (2013), es más ajustada a la noción de un ser humano que es naturaleza, puesto que define el ambiente como las "relaciones existentes entre las formaciones sociales v los ecosistemas" (p.34).

Redefinido y precisado el concepto de ambiente, se junta el sustantivo con el adietivo, para lograr una conceptualización de educación ambiental. que permite la disidencia y el debate. Entonces la educación ambiental es praxis, sensibilización v acción del ser humano, sobre las relaciones existentes, entre los sistemas culturales y los ecosistemas, que permiten un equilibrio dinámico, autopoiético y resiliente, en procura de dar continuidad a la vida.

Evidentemente el acervo conceptual expuesto, corresponde al esfuerzo y trabajo de muchos autores (Freire, Noguera, Capra, Morín, Maya, Sauer, Maturana, Varela, Leff entre otros). Al puntualizar la definición, se entiende que la EA es: primero, "praxis, sensibilización y acción del ser humano", denota una educación en movimiento y en transformación: segundo, una conjugación de "relaciones existentes", enfoca la educación como un sistema complejo de vinculaciones necesarias que le dan sentido a un todo. cuya intención es el preservarlas; tercero, "entre los sistemas culturales y los ecosistemas", comprensión integral de naturaleza que incorpora ambos sistemas que se intrincan; *cuarto*, aquello "que permiten un equilibrio dinámico, autopoiético y resiliente", como exigencia para la supervivencia y el comportamiento de los sistemas; y quinto, procurar "dar continuidad a la vida", a un todo viviente.

La didáctica ambiental.

La didáctica "tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanzaaprendizaje, v posee características de un sistema teórico (...)" (Picado, 2003, p.102), su enfoque está centrado en la instrucción propiamente, es decir en el arte de enseñar-aprender, como consecuencia de un proceso de interacciones bidireccionales, que requiere de un dispositivo adecuado, que se alimente de la creatividad y de la imaginación de los actores involucrados, que desde la planificación conduzca hacia un aprendizaje significativo en respuesta a los intereses de quienes quieren aprender.

A partir de las reconceptualizaciones planteadas surge la didáctica ambiental, como saber cimentado en la actividad que propicia la enseñanza-aprendizaje para una educación ambiental. En principio y en encadenamiento con la propuesta presente, dicha fundamento sólo puede ser producto de la experiencia y la sistematización de las actividades pedagógicas. Las acciones deberían de contar con metodologías adecuados que respondan al abordaje de las temáticas ambientales, que, para efectos de este trabajo, surgen del producto de la triangulación entre eje-redes para el aprendizaje, los enfoques pedagógicos y los satisfactores de necesidades que se direccionan hacia el logro de un buen vivir.

El bastimento de estrategias didácticas se procuran edificar aprendizajes con perspectiva integradoras en reafirmación de la vida, lo que Dussel podría denominar una 'estética de la didáctica'. La cual se erige de la heterogeneidad de respuestas situadas a las preguntas para qué, el quién y *aué*, aprende.

La enseñanza-aprendizaje.

Antes de comenzar a abordar las estrategias en la educación, se debe de hacer en una pausa en uno de los pilares de la educación la "enseñanzaaprendizaje", con la finalidad de darle un posicionamiento ajustable a una pedagogía afín con el pensamiento ambiental.

Para Edgar Morin (2003), "la aparición de la complejidad en las ciencias permitió dar un giro en la comprensión de este término, que llevó inclusive a la necesidad de replantear la dinámica misma del conocimiento y del entendimiento" (p.54), de tal manera, que la misma educación no se escapa de la imperiosa tarea de ser reinterpretada. El pensamiento ambiental es una buena fuente para intentar el proceso de deconstrucción, reconstrucción y construcción de estrategias pedagógicas.

Dos conceptos que se enfrenta, en apariencia como contradictorios, son el aprender y el enseñar, al conjugarse, se edifica el concepto de 'aprendizaje' (lo que se ha venido a llamar enseñanza-aprendizaje), aunque se supone más complejo que esto, pues también abarca esas otras relaciones que se entablan con todo que forma parte del acto4 pedagógico, y que incluso se enriquece con la mayor interacción en el entramado. El aprendizaje es una mancomunación de relaciones que se originan desde la complejidad y la multidireccionalidad, y el resultado de este no puede ser de apropiación individual. No es posible que el aprendizaje este dentro del individuo (en su cerebro), sino que corresponde a todas esas relaciones tejidas entre todos los elementos que modifican y participan del proceso de enseñar-aprender. Las implicaciones pedagógicas de un aprendizaje concebido como relaciones multidireccionales, son las siguientes: primero, se disuelve quién enseña despropiándolo como autoridad y fuente del saber; segundo, se entiende que el aprendizaje no es algo que puede ser adquirido o consumido, sino construido; tercero, permite la aprehensión del aprendizaje; *cuarto*, contribuye con la construcciones de realidades sujetas a condiciones particulares del contexto; quinto, conduce a la modificación de aprendizajes previos que fortalecen redes locales atinentes y con sentido; sexto, resignifica el mundo, a través del diálogo de sentires y de saberes de las formas de alteridad⁵; y sétimo, las estrategias de mediación pedagógicas

⁴ Aquí se entiende como acto, aquella acción educativa ceremonial o solemne que se constituye entre los actores del proceso de aprendizaje.

⁵ Enrique Leff, en su libro El Fuego de la Vida, expone que "el diálogo de saberes abre la resignificación del mundo más allá de la alteridad del rostro, desde la contraposición y confrontación de modos alternativos de comprensión -de ser-en-el-mundo- que en-actúan la territorialización de la vida en el

tienen que modificarse en función de fortalecer las vinculaciones de aprendizaje.

Se puede concluir que la estrategia para la mediación pedagógica en la didáctica ambiental, responde a todas aquellas actividades previamente planificadas por uno o ambos actores pedagógicos, que permiten la construcción de escenarios propicios para tejer relaciones que conduzcan al logro de aprendizajes, que los potencializan dentro un complejo mundo de vinculaciones que exigen de una integración que fortalezca el propósito de dar continuidad a la vida.

Ejes-redes orientadores en la mediación pedagógica.

La arquitectura de la estrategia de mediación no se satisface únicamente con lineamientos técnicos y administrativos, sino que su vivencia obliga el cavilar ciertos principios orientadores que le den coherencia al diseño (autopoietico) que se formula en función de la vida. En esta ponencia se habla de ejes-redes, como unidad consistente para los actos pedagógicos. Un *eje* es aquello que da a un cuerpo (didáctica ambiental) la estructura material cilíndrica de soporte giratorio, en el caso que nos atañe han surgido de un largo recorrido de luchas y reivindicaciones en procura de la justicia ambiental, y la *red*, que se constituye a partir de los elementos sistémicos que se tejen a sí mismos.

Eloísa Trellez (2017), propone un listado de conceptos base para la educación ambiental en su enfoque comunitario, los cuales se recogen en su totalidad. Ellos se presentan como el soporte giratorio del proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales son la territorialidad, la comunidad, la cosmovisión, la interculturalidad, la participación y la ética ambiental. Además, se incorpora a la lista un sétimo eje-red, la transdisciplinariedad de Nicolescu. En este punto y de manera somera, se dan a conocer los siguientes principio o ejes-redes:

- *Territorialidad*. El acto pedagógico se suscribe dentro de un espacio geográfico al que pertenecen los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no es posible concebir estrategias didácticas desvinculadas de la tierra a la que se pertenece, no sólo como un simple acto de estar, sino desde una relación afectiva propiamente.

- -Comunidad. Los sujetos están inmersos a una realidad colectiva que exige un tratamiento de sus contenidos desde lo pedagógico. Para Krause (2001), esta se caracteriza por la inclusión de tres elementos: "pertenencia. entendida desde la subjetividad como 'sentirse parte de', e 'identificado con', interrelación, es decir, comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros: v cultura común, vale decir, la existencia de significados compartidos" (p.49).
- -Cosmovisión. De acuerdo con Illicanchi (2014), la cosmovisión implica "la forma de ver la naturaleza, la forma de verse a sí mismo, y la forma del ver al otro" (p.18), su acento no está en la manera de ver únicamente. sino en la alteridad y reciprocidad potencializada en las relaciones que se constituyen por quienes comparten una cosmovisión común y otras maneras de ver el mundo.
- -Interculturalidad. Según Eloísa Trellez (2017), puede comprenderse como aquella interacción de la cultura diversa que armoniza en un proceso que tiene que estar mediado por el dialogo y el respeto, que permite dirigirlas hacia el mejoramiento de los fines propios de cada una de ellas.
- -Participación. Es una forma de acción social que "permite a todos que se reconozcan como actores que, al compartir una situación determinada. tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes, y que están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectiva" (Fernández, 2005, p.61).
- -Ética ambiental. Se comprende que no son sólo los "límites puestos por el ser humano mismo, sino de unos límites puestos por los ecosistemas y las tramas profundas de la vida, que en la postmodernidad se han llamado alteridades ecológicas" (Noguera, 2004, p.36).
- -Transdisciplinariedad. Nicolescu (2009), dice que es una metodología que concilia antagonismos, que permite instituir una unificación abierta, que implica, "el rechazo de cualquier ideología, de cualquier sistema cerrado de pensamiento" (p.88).

Enfoques que contribuyen con una educación ambiental.

Sin pretender que los enfoques (zonas de alumbramiento para la educación ambiental) se impongan o se agoten, se plantea la siguiente lista:

- a. Pedagogía decolonial. Es sinónimo de nuevas formar de configuración de conocimientos, otras maneras alternativas de concebir la realidad. Su visión es integradora, vincular y compleia, constituve un teiido comprensivo entre lo: "biológico-social, emoción-razón, espacio físicoconciencia, genética-cultura, interno-externo, material-espiritual, mentecuerpo, obietivo-subjetivo, ser humano-naturaleza, sujeto-obieto, tangibleintangible, entre otras relacionalidades" (como se cita en Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.81).
- b. Pedagogía de la complejidad. Sólo desde la complejidad, la educación ambiental puede tener un compromiso coherente con la vida, construvendo una pedagogía obediente a las circunstancias reales de quienes viven el acto pedagógico. Edgar Morín, define la complejidad como "un tejido de constituyente heterogéneo inseparablemente asociados, que presentan la paradójica de lo uno y lo múltiple" (2003, p.54).
- c. Pedagogía del sentipensar. Es una propuesta holística. De la Torre dice que es "el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar" (como se cita en Moraes et al. 2002).
- d. Educación inclusiva en la diversidad. María Calvo (2009) considera que la educación inclusiva es un proceso dirigido a responder a diferentes necesidades y así mismo, a aumentar la participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, todo esto desde el espacio educativo. Es una "educación para todos" (p.18), donde existan "modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanzaaprendizaje" (Valencia, 2009, p.20).
- e. Educación a través del arte. Para Pérez (2002) la educación a través del arte permite trabajar sobre dos dimensiones: la *primera*, la construcción de lenguajes discursivos, la lógica racional; o la segunda, la construcción de lenguaje no discursivo, lo afectivo, lo simbólico y lo emocional. La educación a través del arte se presenta como vehículo para una pedagogía integral, como "forma de conocimiento de sí mismos y de la realidad que rodea a quienes se adentran en la interpretación de su entorno" (Pérez, 2002, p.296).

- **f. Educación popular**. Tiene un sentido utilitario en la satisfacción de las necesidades y retos que enfrenta una sociedad, permite "el desarrollo de personal, la extensión de las capacidades individuales y colectivas" (Gallardo et al, 2008, p.13). De manera que otorga "al sujeto la importancia que merece como autor protagónico de su desarrollo" (Gallardo et al, 2008, p.17). La afirmación de sí mismo, la conciencia sobre su papel en la sociedad conduce a la adquisición de la subjetividad, que "cobra forma en la acción, en la práctica social de los sujetos implicados" (Michi, N., Di Matteo, A. & Vila, D., 2012, p.31).
- g. Aprendizaje situado (experiencial). Fortalece el posicionamiento que tiene la pedagogía ambiental, pues es imposible su sentido desterrado de las relaciones tejidas en su entorno o contorno, pues el aprendizaje situado "es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz, 2006, p.19).
- h. Aprendizaje colaborativo. Es "el uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Collazos et al, 2006, p.62), la telaraña que surgen de estas interacciones, son complejas, y entenderlo favorece la convivencia entre las personas.
- i. Investigación-acción en el aula (IAP). Según Ortiz & Borjas (2008) la tarea es acercar a las personas al conocimiento práctico, empírico y del sentido común, como posicionamiento cultural, que se ha caracterizado por permitir, crear, trabajar e interpretar con los bienes naturales que ésta ofrece a la gente, de manera que permita la producción de conocimiento, así como su almacenamiento y uso.

Los discursos pedagógicos, conocimientos y acciones que se puedan construir de la integración de estos enfoques deben tejerse desde la trama de la vida, como parte urgente en la satisfacción de la vida como totalidad y como consecuencia, la satisfacción de las necesidades humanas.

La educación ambiental y las necesidades humanas.

La escuela permite constituir escenarios desde los cuales se pueden gestar posibilidades de transformación ambiental que contribuyen con el imbricado enjambre de saberes universales⁶. El repensar y el replantear es tarea urgente para una educación movilizadora, que despliega potencialidades en la creación y recreación de mundos posibles. Estos espacios propiciados en la escuela constituyen ensayos experienciales para la metamorfosis de la situación presente, y la imperiosa pervivencia del tejido vital.

Las experiencias de aprendizaje, conducidas por un quehacer práctico que llene de sentido el saber teórico, admite procesos de transformación que al ambientalizarlos, se engranan con las pretensiones de los tejidos vitales, y tal vez, la manera más eficaz de lograr el aprendizaje significativo ambientalizado, sea acercando el aprendiz a aquello le urge ser aprehendido. ¿Y qué puede motivar tanto a una persona para que asuma su papel protagónico? Enfrentar al dicente a sus temores, preocupaciones e intereses, conducirlo a estados de desequilibrio e inestabilidad, potencializar su creatividad y atención, en 'escenarios pedagógicos de crisis'⁷ que despierten ese apetito por enfrentar un mundo provocador que requiere un aprendizaje oportuno para saber transformar la naturaleza (cultura y ecosistemas). Esta inestabilidad junto a una realidad cambiante son los insumos para un alto caudal estratégico de procesos de enseñanzaaprendizaje.

Surge entonces las siguientes interrogantes: ¿por qué no mirar las necesidades humanas desde la educación ambiental? ¿por qué no aprovechar los intereses de las culturas para bordar estrategias que atiendan las necesidades humanas desde una perspectiva ambiental? ¿por qué no construir una pedagogía que llene a sus autores de sentido para la vida? Tal vez dichas interrogantes conduzcan a la deconstrucción, reconstrucción o construcción del saber y del sentipensar en la escuela, revitalizándola de importancia, y sus actores hallarían la motivación y el deseo de permanecer en ella

La constitución de la escuela, como el espacio para las actividades pedagógicas, es inherente de las culturas, es una zona para el abordaje ambiental de las necesidades humanas, pues "somos nuestras necesidades" (Elizalde, 2000, p.51). Que perfectamente se pueden hacer acompañar de insumos como los saberes y los conocimientos disciplinares, para construir

⁶Se entiende como universo todo aquello que forma parte del mundo, que en este caso sería el mundo de los saberes humanos.

⁷ He llamado 'escenarios pedagógicos de crisis' a aquel lugar en el que se enfrenta al estudiante a sus necesidades de manera crítica, para que se encuentre con su ser y estar en el mundo, y asuma su aprendizaje para transformar su realidad.

formas transdisciplinares en la consolidación de los objetivos planteados para las mediaciones diseñadas.

Tomar las necesidades humanas⁸ trabajarlas en función de su papel dentro del entramado, exige una atención pedagógica que rompa con lo convencional v obligue a mirar el mundo, sus procesos, sus saberes v sus disciplinas, de una forma diferente, que exige su reinterpretación. La educación ambiental debe interesarse por una didáctica que trabaje los procesos que permiten a las personas en su contexto, contar con modos particulares de satisfacer sus *necesidades humanas fundamentales*, sin que sus acciones comprometan la continuidad de la vida.

Las necesidades humanas desde la mirada de la pedagogía ambiental.

La idea es bordar⁹ las necesidades humanas desde la pedagogía ambiental. de manera intrincada, a través de los actos educacionales, lo que constituve un reto, pero no una tarea descabellada, si se logra encausar la propuesta, las estrategias didácticas tendrían un real impacto en el aprendizaje significativo ambientalizado. La propuesta para la educación ambiental de este trabajo se hace con el fin de "pensar las formas viables de recrear y reorganizar los satisfactores y bienes de manera que enriquezcan nuestras posibilidades de realizar las necesidades y reduzcan nuestras posibilidades de frustrarlas" (Max-Neef et al., 1986, p.36).

Cuando se piensa en contenidos para la educación ambiental, las necesidades humanas no deben ser desestimadas, puesto que su insatisfacción o sus maneras descontroladas de satisfacción, solo agravan las relaciones con el entorno, la otredad y los demás vivientes.

Propuestas para atender las necesidades humanas desde la educación ambiental.

El contar con antecedentes teóricos e históricos, permite enmarcar la educación como un saber humano construido, que puede ser revisado constantemente para su reformulación e interpretación, el colectar enfoques

⁸ Necesidades humanas, de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio y creación; y, existenciales: ser, tener, hacer y estar.

⁹ Bordar hace a la idea de ir hilando el tejido, entendido en el tanto se logre un mayor entramado, logrando mayor consistencia en los resultados del acto pedagógico.

de la educación contemporánea da un sentido crítico a la educación y el establecer ejes-redes, permite establecer una brújula orientadora para una propuesta didáctica ambientalizadora. Las necesidades humanas, de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, son lo que es el ser humano y lo que hace, por tanto, su accionar debe ser dirigido por una comprensión ambiental de su papel dentro del entramado.

La definición de los objetivos en la planeación didáctica surge de esta amalgama entre historia, enfoque, eje-red y necesidad humana sometida a los dictados de trama de la vida. La formulación de las estrategias amerita contemplar plazos, actividades, lugares de intervención, temáticas para su problematización y técnicas de aprendizaje. El diagrama que aparece a continuación muestra resumidamente la jerarquía para la formulación de estrategias.

	Necesidades humanas (2)			
Sistemas vitales (sistemas culturales- ecosistemas) (1)		Enfoques pedagógicos (4)		
	Satisfactores (3)	Ejes-redes (5)	Planificación de las actividades de mediación (Estrategias) (6)	

Figura 1: Elaboración propia.

Con la finalidad de permitir a quién elabora una estrategia didáctica (con su respectivo ejemplo), mayor orden y acomodo de sus actividades, a continuación, se le presenta paso a paso una guía para su diseño:

Paso uno. Se plantea una matriz general para el llenado de información referente a la estrategia de mediación que se pretende.

Necesidades	Satisfactores	Ejes-redes ambientales	Objetivo o meta

Paso dos. Se escogen las necesidades, satisfactores y ejes-redes que se quieren trabajar en una temática en particular de interés. Se formula el objetivo. Para esto se consulta la tabla de necesidades humanas de Max-Neef, Elizalde, & Hopenhayn.

Necesidades	Satisfactores	Ejes-redes ambientales	Objetivo
Relación entre necesidad de entendimiento y necesidad de hacer.	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, interpretar	Territorialidad Comunidad	Investigar formas alternativas de cultivo que respeten la tierra y que permitan construir relaciones comunales, a través de pequeños grupos de discusión.

Paso tres. Se describe la estrategia de mediación pedagógica respondiendo a las preguntas, qué, quién y cómo se va a ejecutar.

Estrategia de mediación

Las personas estudiantes con apoyo del educador a cargo, organizan pequeños grupos de discusión, estos grupos reducidos discuten el diseño de la investigación, y deciden la manera en que ejecutan la tarea para alcanzar el objetivo planteado en esta actividad pedagógica, el cuál es "Investigar formas alternativas de cultivo que respeten la tierra y que permitan construir relaciones comunales a través de pequeños grupos de discusión".

Una vez que se ha concluido con el trabajo planteado, se realiza una feria educativa en la que se dan a conocer los resultados alcanzados al resto de la comunidad educativa.

Dada la gran cantidad de satisfactores que se puede utilizar en dicho andamiaie, las estrategias didácticas que se pueden proponer son casi ilimitadas, su formulación dependerá de los objetivos planteados por cada comunidad.

Conclusiones

- La educación ambiental (EA) no es un instrumento simple y llano, sino el resultado de una experiencia reflexiva de pensamiento ambiental, que no se disocia ante los enfoques contemporáneos, sino por lo contrario se nutre de ellos cuando se muestran coherentes con los procesos neguentrópicos. Educar es un acto cultural propiamente humano que contribuye con la adaptación de la especie, por lo tanto, la educación propicia el movimiento o la transformación constante. como resultado de una intencionalidad claramente definida.
- Los brazos operativos de la práctica educativa, y propiamente del acto pedagógico se constituyen como verdaderas herramientas instrumentales que orientan las estrategias didácticas sustentadas en las reflexiones surgidas del pensamiento ambiental latinoamericano. Hoy la educación ambiental, no puede ser producto de la

- espontaneidad, sino que cuenta con un sustrato teórico-práctico vitalizador para el aprendizaje formal, no formal e informal, conducente a la ambientalización de las actividades educativas
- La reconceptualización y resignificación de la educación modernoextractivista, es urgente en el replanteamiento de estrategias de mediación consistentes con una 'estética de la didáctica' valiosa para la vida como un todo, sino también para la adaptación humana a las exigencias relacionales con los demás vivientes y no vivientes. Su pronta deconstrucción se hace al calor de una intencionalidad que es producto de las experiencias de lucha histórico-social de cada comunidad, de los enfoques de la educación contemporánea y del pensamiento ambiental latinoamericano.
- La construcción de las estrategias de mediación, son orientadas por una intencionalidad, además amalgamadas por principios o ejes-redes orientadores en la construcción de las experiencias de aprendizaje del acto pedagógico emergente de la educación ambiental. Educar no una actividad técnica simplemente, sino un sentido del cómo, del por qué y del para qué, se hacen determinadas acciones.
- Siendo la educación una actividad cultural propiamente humana de supervivencia de la especie, su preocupación primera debe ser la pervivencia de la trama de la vida, como presupuesto de la existencia misma. Y luego, es urgente la incorporación de las necesidades humanas en los contenidos didácticos, sin que su práctica se desvirtúe en una visión antropocéntrica.
- Son las necesidades humanas, de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, las que por el momento reúnen de mejor manera una adecuada matriz de satisfactores (dinámicos) que se proponen como el motor de las actividades de mediación pedagógica a partir de las cuales se planifican aprendizajes.
- La propuesta consiste en la construcción de mediaciones pedagógicas utilizando una matriz restringida por una pirámide conceptual que tiene como base los sistemas vitales, seguido por las necesidades humanas, los satisfactores, los enfoques pedagógicos, los ejes-redes y por último las actividades de medicación, que unifican todos estos elementos, sin perder de perspectiva los niveles de importancia v realidad a los que pertenecen cada uno de ellos.

Al ser una propuesta teórica, aún no se recoge sistematización práctica al respecto, por lo que es importante consolidar esta idea, y así mismo registrar los resultados de las experiencias para su análisis crítico, pero esto no quiere decir que este trabajo no reúna un alto valor comprehensivo e integrador para la educación ambiental, el cual es un buen punto de partida para la discusión de futuros posibles.

Referencias

- Calvo, M. En: Participación de la comunidad. Sarto, M. & Venegas, M. (coords). (2009). Aspectos claves de la educación inclusiva. Salamanca, España: KADMOS. Recuperado de: https://sid.usal.es/ idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf
- Collazos, C. & Mendoza, A. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. Educación y Educadores, vol. 9, pp. 61-76. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&g=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiR4YfUmJfmAhUJ2FkKHfsADiOOFiAAegOIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F834%2F83490204. pdf&usg=AOvVaw2NgIzv5ZJLEb32IF69uP-j
- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Dussel, E. (1994). Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.
- Elizalde, Antonio. (2000). Desarrollo a Escala Humana: conceptos v **experiencias.** Revista Internacional de Desenvolvimiento Local, 1, p. 51-62. DOI: https://doi.org/10.20435/interacoes.v1i1.614
- Fallas, O. (1992). Modelo de desarrollo y crisis ambiental de Costa Rica. Por una mejor calidad de vida. San José, Costa Rica: AECO.
- Fernández, A. (enero-junio, 2005). La participación en algunas experiencias en la interrelación de los centros docentes con la comunidad. Aciertos y desaciertos. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, XV, 57-78.
- Gallardo, P. v Ruíz, S. (2008). Reflexiones sobre educación popular: instituciones y ámbitos territoriales. Sevilla, España: Wanceulen.
- Guier, E., Rodríguez, M. & Zúñiga, M. (2002). Educación ambiental en Costa Rica. San José, Costa Rica: EUNED.

- Illicachi J. (iulio-diciembre, 2014). **Desarrollo, educación v cosmovisión:** una mirada desde la cosmovisión andina. Revista de Ciencias Sociales v Humanas, 21, 17-32. DOI: 10.17163.uni.n20.2014.09
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad: cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. Revista de Psicología, X, 49-60. Recuperado de: http://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=26410205
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Santiago, Chile: CEPAUR.
- Maya, A. (2012). El retorno de Ícaro: muerte y vida de la filosofía. Tercera Edición, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Maya, A. (2013). El reto de la vida: una introducción al estudio del medio ambiente. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Ecofondo.
- Michi, N., Di Matteo, A. & Vila, D. (2012). Movimientos populares v procesos formativos. Polifonías Revista de Educación, 1, 22-41.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2015). Transformación curricular: fundamentos conceptuales en el marco de la visión "educar para una nueva ciudadanía". San José, Costa Rica: Autor.
- Moraes, M. & Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. Creatividad v Sociedad, N°2, pp. 41-56. Recuperado de: https:// www.google.com/url?sa=t&rct=j&g=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=ria&uact=8&ved=2ahUKEwiSgci6tZfmAhWa-2FkKHeB5DfEQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww. ub.edu%2Fsentipensar%2Fpdf%2Fsentipensartweb.pdf&usg=AOvVaw0XVNogur11176YGfiNPVvZ
- Morin, E. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona, España: Gedisa
- Nicolescu, B. (1996). La Transdisciplinariedad, Manifiesto. México: Multiversidad Mundo Real.
- Noguera, P. (2004). El reencantamiento del mundo. Manizales, Colombia: PNUMA – Universidad Nacional de Colombia.
- Ortiz, A., Arias, M. & Pedrozo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta, Colombia: Unimagdalena.

- Ortiz, M & Borjas, B. (octubre-diciembre, 2008). La Investigación Acción Participativa: aportes de Fals Borda a la educación **popular.** Espacio Abierto, Vol. 17, pp.615-627. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2978174
- Pérez, Mónica. (9 de diciembre 2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. Revista Interuniversitaria. Vol. 9. pp. 287-298. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/ articulo?codigo=995041
- Picado, F. (2003). Didáctica General: una perspectiva integradora. San José, Costa Rica: EUNED.
- Ponce, A. (1986). Educación y lucha de clases. México: Editoriales Mexicanos Unidos.
- Rodríguez, M., Zúñiga, M. & Guier, E. (2005). Antología: didáctica ambiental. San José, Costa Rica: EUNED.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. Tópicos, 1(2). Août 1999, p. 7-27. Recuperado de https:// www.academia.edu/31745646/LA EDUCACI%C3%93N AM-BIENTAL ENTRE LA MODERNIDAD Y LA POSMODER-NIDAD EN BUSCA DE UN MARCO EDUCATIVO DE RE-FERENCIA INTEGRADOR 1?auto=download
- Tovar-Gálvez, J. (abril-junio 2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. Revista Brasileira de Educação, Vol. 22, 519-538.
- Trellez, Eloaisa. (2017). La particularidad Latinoamericana del Pensamiento Ambiental: educación ambiental comunitaria, participación v creatividad. Artículo introductorio al Módulo I. La particularidad Latinoamericana del Pensamiento Ambiental - Diplomatura Superior de Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Santiago del Estero: UNSE.
- Valenciano, G. En: Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Sarto, M. & Venegas, M. (coords). (2009). Aspectos claves de la educación inclusiva. Salamanca, España: KADMOS. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ FDO22224/educacion-inclusiva.pdf

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 09/11/2020 - Aprobado 19/10/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 47-67

A questão ambiental à luz de Tieta¹

La cuestión medioambiental bajo la luz de Tieta

The environmental issue on the spotlight of Tieta

Bárbara Pelacani², Bruna E. F. De Araújo³, Fernanda M. Lourenco⁴, Carolina A. G. De Oliveira⁵, Samira L. Da Costa⁶, Celso Sánchez Pereira⁷

Resumo. O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o encontro da educação ambiental com a questão de gênero por intermédio da Literatura. Realizamos a análise da obra "Tieta do Agreste" de Jorge Amado com o objetivo de observar o posicionamento político das mulheres nos movimentos comunitários diante dos conflitos socioambientais. Como são as mulheres as mais afetadas pela crise ambiental é necessária uma educação que trabalhe no caminho oposto da opressão dos sujeitos.

¹ O artigo é resultado parcial de uma investigação sobre Educação e Literatura, com enfoque na Educação Ambiental e um recorte realizado a partir da leitura do livro "Tieta do Agreste" de Jorge Amado, organizado por um grupo de pesquisadores de distintas Universidades do Rio de Janeiro.

² Doutoranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – barbara pelacani@gmail.com – Rio de Janeiro/Brasil - https://orcid.org/0000-0001-6630-7716

³ Licencianda Plena em Geografia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar (UFRRJ/IM) - brunaelizabethfraga19@gmail.com - Rio de Janeiro/Brasil - http:// orcid.org/0000-0001-9349-0632

⁴ Licencianda Plena em Geografia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar (UFRRJ/IM) - fernandamalheiro8616@gmail.com - Rio de Janeiro/Brasil - http:// orcid.org/0000-0001-7077-5088

⁵ Doutoranda em Educação, com ênfase em Educação Ambiental – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRÍO) – agoliva86@gmail.com – Rio de Janeiro/Brasil - https://orcid.org/0000-0001-9854-8581

⁶ Pós- Doutora em Antropologia, Profa da Pós-Graduação de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - biasam2000@gmail.com - Rio de Janeiro/Brasil - https://orcid.org/0000-0003-4891-0436

⁷ Doutor em Educação, Prof da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – celso.sanchez@hotmail.com – Celular: - Rio de Janeiro/Brasil -https:// orcid.org/0000-0001-5634-023X

Destaca-se a centralidade das mulheres diante de posicionamentos político e pedagógicos em defesa da vida na Educação Ambiental que trazem importantes conexões com o campo da ecologia política. Assim, ressaltase o enfoque para a questão de gênero como uma abordagem que permite entrelacamento de tais dimensões. Tal visão complexa é o que nos ensina a Luz de Tieta

Palavras-chave: Conflito socioambiental; Resistência Comunitária; Movimentos das Mulheres; Educação Ambiental; Ecologia Política

Resumen. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el encuentro entre la educación ambiental y el tema de género a través de la Literatura. Realizamos un análisis del trabajo "Tieta do Agreste" de Jorge Amado con el fin de observar la posición política de las mujeres en los movimientos comunitarios frente a los conflictos socioambientales. Como las mujeres son las más afectadas por la crisis ambiental, se necesita una educación que trabaje en sentido contrario a la opresión de los sujetos. Se hace énfasis en la centralidad de la mujer frente a posiciones políticas y pedagógicas en defensa de la vida en Educación Ambiental que traen importantes conexiones con el campo de la ecología política. Así, se enfatiza el enfoque en el tema de género como un enfoque que permite entrelazar dichas dimensiones. Una visión tan compleja es lo que nos enseña la Luz de Tieta.

Palabras clave: Conflicto socioambiental; Resistencia comunitaria; Movimientos de mujeres; Educación ambiental; Ecología Política

Abstract: This article aims to reflect on the encounter between environmental education and the gender theme through literature. We carried out an analysis of the work "Tieta do Agreste" by Jorge Amado in order to observe the political position of women in community movements in the face of socio-environmental conflicts. As women are badly affected by the environmental crisis, an education is needed that works against the oppression of subjects. There is an emphasis on the centrality of women in the face of political and pedagogical positions in defense of life in Environmental Education that bring important connections to the field of political ecology. Thus, the focus on the gender theme is emphasized as an approach that allows interweaving of these dimensions. A vision so complete is what gives us the Light of Tieta.

Key Words: Social and Environmental Conflict; Community Resistance; Women's Movements: Environmental Education: Political Ecology.

Introdução

"Tieta toma a defesa do povo de Agreste, humanidade sofrida, condenada à miséria, cuios filhos não conhecem outros brinauedos além de bruxas de pano e caminhões feitos com restos de madeira, tampas de cerveja no lugar de rodas" JORGE AMADO em TIETA DO AGRESTE

Jorge Amado, importante escritor brasileiro nos traz na personagem de Tieta, uma possibilidade para olhar para os conflitos socioambientais. atravessado pelas questões de gênero. A inspiração na Literatura brasileira pode nos ajudar na elaboração de um pensamento ambiental atento às dimensões de conflitos e injustiças ambientais, elementos importantes no campo da ecologia política. Esse é o objetivo deste artigo.

Assim, assumimos a percepção de que a problemática ambiental inclui diferentes dimensões. E que, entre elas, a face histórica, política e cultural implica na distribuição desigual do acesso aos bens e serviços ambientais. assim como há uma profunda desigualdade distributiva dos danos e das responsabilizações sobre os danos ambientais. É neste sentido que um determinado problema ambiental não está descolado dos diferentes grupos e segmentos sociais que o compõe. É justamente nesta dimensão que se percebem os conflitos socioambientais provocados por formas desiguais de apropriação da natureza. Como consequência desta desigualdade e da capacidade destrutiva de alguns grupos e setores, vivemos injustiças socioambientais⁸, em sua grande maioria, situações resultantes da industrialização, do desenvolvimento e das mudanças climáticas que, por sua vez, provocam desterritorialização, falta de recursos naturais e morte. Essa visão nos obriga a não aceitar determinadas abordagens sobre as questões ambientais, muitas vezes lidos como fenômenos dados, sem processos históricos, políticos e até culturais que os constituem. Atualmente, por exemplo, sofremos com a pandemia do vírus COVID-19, o coronavírus, que ameaca a vida de milhões de pessoas no mundo, de forma profundamente assimétrica, em especial a vida de determinados grupos marginalizados, pobres, pretos, indígenas, mulheres, são as maiores vítimas da virulência dessa enfermidade que vitimiza desigualmente essas parcelas que Eduardo Galeano chamou de "los nadies". Dessa forma, "os

⁸ A noção de justiça ambiental decorre da constatação de que a crescente escassez de recursos naturais e de que a desestabilização dos ecossistemas afeta de modo desigual, e muitas vezes injusto, diferentes grupos sociais ou áreas geográficas (ACSELRAD et. al., 2009).

⁹ Galeano, E. El libro de los abrazos. Buenos Aires: Catálogos, 2004.

ninguéns" nos ajudam a compreender que:

Analisar os conflitos socioecológicos com essa perspectiva nos permite não apenas visualizar os impactos diferenciados dos megaprojetos sobre homens e mulheres, mas também compreender que as atividades extrativistas estão associadas a um processo de (re) patriarcalização de territórios. Referimonos aqui ao território não apenas como espacos biofísicos e geográficos. mas também como espaços de vida social e corporal. Em outras palavras. o extrativismo conforma nos territórios uma nova ordem patriarcal, que se enraíza nas relações machistas prévias, aprofunda e ritualiza sua existência. (GARCIA-TORRES, et al., 2017. Tradução nossa).

Para tal reflexão vamos dialogar com a Educação Ambiental Crítica (EAC) e com a Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC). O conflito, portanto, torna-se conceito central para compreender o funcionamento e os efeitos da estrutura do sistema capitalista sobre a dominação da natureza, bem como sobre a subjugação e exploração de populações e segmentos sociais. É nessa perspectiva que os debates de gênero oxigenam uma compreensão amplificada da questão ambiental e, portanto, da educação ambiental, e é também neste entendimento que e a proposta de dialoga com a Literatura que retrata os povos oprimidos como uma aposta para aprofundar a reflexão da educação ambiental atenta aos conflitos e injusticas ambientais.

Propomos a Literatura, com o livro "Tieta do Agreste" de Jorge Amado, para identificar o posicionamento político das mulheres nos movimentos comunitários diante dos conflitos socioambientais, trazendo a luz de Tieta para inspirar a EABC. No livro "Tieta do Agreste", o autor escreve sobre/ para os marginalizados da sociedade, Jorge Amado nos apresenta uma protagonista mulher, forte e articulada. Tieta torna-se a liderança de um movimento comunitário de pescadores e da população do agreste que estão em luta contra a poluição de uma indústria que pretende se instalar em seu território. Sendo assim, compomos nossos objetivos da seguinte forma: Reconhecer as contribuições da Literatura de Jorge Amado, com o livro "Tieta do agreste", para a EABC, para a Ecologia Política e para os movimentos Feministas; Identificar como a questão de gênero se complementa com a EABC a partir da resistência empreendida pela figura de Tieta diante de um conflito socioambiental; Estimular que a Educação Ambiental esteja em contato com as contribuições dos estudos feministas e da Literatura para compreensão dos conhecimentos que emergem das comunidades.

Para percorrer tais objetivos vamos apresentar nossa perspectiva de educação e seus meandros, interligando os conflitos à questão de gênero. Seguiremos em uma proposta que traz a Literatura para o diálogo com a ecologia política. A descrição e análise da obra "Tieta do Agreste" de Jorge Amado aparecem através da pesquisa conceitual e da caracterização do posicionamento das mulheres diante do conflito ambiental retratado na história. Descrevemos o encontro das resistências comunitárias com a Luz de Tieta para fortalecer a Educação Ambiental.

Metodologia de pesquisa

Este trabalho foi realizado a partir de duas ações, a primeira foi realizar uma revisão bibliográfica com o intuito de compreender melhor os conceitos fundamentais da pesquisa: educação ambiental; ecologia política, conflito socioambiental; Literatura e questões de gênero. Através de uma revisão nas bases de dados científicos identificamos diversos trabalhos acadêmicos. que abordam a relação entre os temas, que nos apontaram para caminhos e lacunas.

Em seguida realizou-se uma análise do livro "Tieta do Agreste", de Jorge Amado (1977) escolhido para a pesquisa. Para identificar a presença de temáticas relacionadas aos conflitos socioambientais, resistência comunitária e da luta das mulheres, utilizamos da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foi observado ao longo do texto como o conflito socioambiental foi abordado pelo autor, foi analisado o comportamento dos personagens e sua atuação dentro dos conflitos.

Educação ambiental, ecologia política e gênero

O debate sobre Educação Ambiental (EA), tal qual concebemos, é recente, nasceu da chamada crise socioambiental no início do século XX, mais especificamente a partir da década de 1960. Essa crise "suscitava a necessidade de novos padrões de relacionamento com a natureza e seus recursos" (MUNIZ, 2009: 182). Sendo assim, era preciso mudar o modo de vida e de pensamento, já que "a crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão" (LEFF, 2001: 217). Embora possamos admitir que uma dimensão ambiental da educação sempre esteve presente em sociedades antigas ecologicamente dependentes como povos ribeirinhos por exemplo (Rufino, Renaud e Sanchez, 2020).

Conforme se consolidou, a EA se tornou um campo de disputas permeado por diferentes concepções (LAYRARGUES & LIMA, 2014). Optamos pela Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2004), visto que ela oferece as condições para pensar o ambiente e suas problemáticas integrando questões sociais, históricas e políticas. A EAC compreende que a relação de opressão das elites com os marginalizados será relevante para compreender as decisões políticas diante dos impactos socioambientais.

A educação ambiental crítica é aquela que busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para problematizar as contradições e questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana (LAYARGUES: LOUREIRO, 2013: 231).

Além disso, a EAC está envolvida com os ideais de Paulo Freire, pois busca uma educação transformadora da realidade social, com a emancipação dos sujeitos (LOUREIRO, 2004). Provoca a formação de cidadãos, criadores de suas próprias histórias de vida, recheados de saberes próprios e plenos de significados. O que se encaixa perfeitamente com a ideia de uma Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC), trabalhada por SILVA, J., 2016; CAMARGO, 2017; PELACANI, 2018; OLIVEIRA, et al., 2019a; OLIVEIRA, et al., 2019b; SARRIA et. al. 2018, uma vertente da EAC que parte da compreensão da importância da organização popular e do diálogo com os movimentos sociais. A EABC "se constrói para e com as comunidades, atenta ao fortalecimento de suas territorialidades e do cuidado com o bem comum". (SARRIA et al. 2019).

Os saberes populares são centrais para a EABC, e para uma prática pedagógica que parte destes sujeitos para se pensar uma crítica radical ao sistema capitalista. É nessa organização coletiva que práticas, saberes e culturas populares aparecem e devem ser valorizados e trabalhados enquanto ciência. Tais conhecimentos são chave na atuação no enfrentamento dos conflitos socioambientais. O conflito é um conceito central para a EAC e para EABC, devido sua capacidade de explicitar as injustiças socioambientais, os atores em disputa e as possibilidades de luta. Os conflitos socioambientais

Surgem a partir da disputa pelo acesso aos bens e servicos ambientais, ou seja, são conflitos travados em torno dos problemas do uso e da apropriação dos recursos naturais; confronto entre atores sociais que defendem diferentes lógicas para a gestão dos bens coletivos de uso comum (MUNIZ, 2009: 181).

Tais conflitos, sobretudo na América Latina, estão relacionados à instalação de empreendimentos que causam grande impacto socioambiental e fazem emergir a luta de movimentos onde as mulheres assumem um papel central. A organização e resistência das mulheres em face da defesa dos bens naturais comuns e da sobrevivência das comunidades vem, cada vez mais, se intensificando a medida que seus territórios e suas comunidades são ameaçadas pelas políticas neoliberais extrativistas (MERLINSK, 2017). Inclusive, suscitaram uma série de movimentos feministas ao longo dos anos, com características distintas e diversas. Muitas lutam por uma qualidade ambiental e, consequentemente, de vida, de modo que seus saberes e práxis sejam valorizados, contrastando totalmente com uma racionalidade poluidora, opressora e machista (OLIVEIRA, et al., 2019a).

A experiência socioambiental destas atrizes sociais, em meio às resistências comunitárias, aponta uma série de reflexões, práticas e teorias, que dialogam com a perspectiva de EABC, uma vez que trazem questionamentos radicais ao pensamento (ambiental e econômico). Estas críticas se voltam para construção de outras racionalidades onde o foco do pensamento ambientalista se distancia das esferas puramente econômicas (desenvolvimento sustentável) e individuais (cada um faz sua parte) e se voltam para o bem-estar da comunidade; e a manutenção das formas de reprodução da vida aparece como prioridade (OLIVEIRA, et al., 2019a).

Portanto, é preciso resgatar e enaltecer as práticas e os conhecimentos femininos, na intenção de reconhecimento de suas identidades e no empoderamento enquanto força motriz de suas vidas e da vida dos seus. As mulheres aparecem como lideranças e articuladoras sociais diante dos conflitos socioambientais. Elas defendem não só suas comunidades. seus territórios, mas também o ambiente, fortalecendo as identidades comunitárias e a sobrevivência das comunidades tradicionais, periféricas, marginalizadas (OLIVEIRA et al., 2019b).

Lembrando que diante de conflitos socioambientais e intensificação das mudanças climáticas, as mulheres são as que mais sofrem com a limitação do acesso aos recursos e precarização da manutenção da vida (GARCIA-

TORRES, et al., 2017). Ainda, segundo essas autoras, a instalação de grandes empreendimentos nas comunidades, além dos prejuízos ambientais, propicia o que vão chamar de "repatriarcalização do território". Esse processo se configura em várias esferas (social, econômica, cultural) trazendo como consequências: a destruição das condições ambientais para o trabalho de subsistência desempenhado pelas mulheres: a supervalorização da mão-de-obra masculina, em detrimento da feminina; o aumento da prostituição e da violência contra as mulheres e a intensificação dos estereótipos de gênero (homem provedor, mulher dependente).

Destacamos também o contexto contemporâneo no caso da pandemia mundial do vírus COVID-19, o coronavírus, uma pandemia na qual os principais atingidos passam por um recorte de classe, gênero e raca demarcados, as mulheres são as mais afetadas (HARVEY, 2020). No Brasil, por exemplo, os noticiários mostraram a grande vulnerabilidade das famílias das periferias e favelas, com a falta de água e a impossibilidade de compra de materiais de limpeza e mesmo de itens básicos para alimentação. Como anuncia Carneiro (2011), as famílias mais pobres do país ainda são aquelas chefiadas pelas mulheres negras, que assumem a maior parte do trabalho doméstico terceirizado, que é mal remunerado e fragilmente regulamentado. 10

Simone de Beauvoir (1980), em O Segundo Sexo, nos explica que a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele, ou seja, ela não é considerada um ser autônomo. Segundo a autora, na lógica patriarcal, a mulher é percebida como a oposição do homem, o inessencial, "o Outro".

Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (BEAUVOIR, 1980: 10).

É importante ressaltar que essa realidade exposta por Beauvoir é ainda mais dura com as mulheres não brancas, o que não aparece na obra da autora que trata apenas de gênero e não aborda as questões de raça que denotam

¹⁰ Muitas empregadas domésticas e diaristas foram dispensadas no período de pandemia, sem os direitos trabalhistas garantidos, acentuando ainda mais a vulnerabilidade destas famílias.

privilégios sociais. As mulheres não brancas reivindicam a compreensão de processos de exclusão, por estarem em situação oposta ao patriarcado e à branquitude¹¹. Tal posição de subalternidade difícil de ser ultrapassada é abordada pela artista, a professora e escritora Grada Kilomba. Em alguns momentos, tanto a mulher branca como o homem negro podem ser vistos como sujeito, diferente da mulher negra que, de acordo com Kilomba, seria "o outro absoluto" (RIBEIRO, 2016). De acordo com a Carta Denúncia do Coletivo de Mulheres Negras Nzinga (1984, s/n),

[...] numa sociedade onde o racismo e o sexismo, como fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra. A dimensão racial impõe-nos uma inferiorização ainda maior, já que sofremos como as outras mulheres, os efeitos da desigualdade sexual. Na verdade, ocupamos o polo oposto da dominação, representado pela figura do homem branco e burguês. Por isso mesmo, constituímos o setor mais oprimido e explorado da sociedade brasileira.

À medida que percebemos que a diminuição da qualidade ambiental afeta mais drasticamente as mulheres que estão na base da nossa pirâmide social, ou seja, as mulheres negras e indígenas das classes populares; podemos atentar para o fato de que as injusticas ambientais se constituem a partir da sobreposição das injusticas de raça, gênero e classe (LAYRARGUES, 2009).

A relação entre a opressão das mulheres e a exploração da natureza vem sendo abordada pela perspectiva ecofeminista desde a década de 70 (PULEO, 2017). Dentro deste pensamento, existem diferentes vertentes e concepções (CABREJAS, 2017)¹². O ponto de convergência entre os ecofeminismos é de que tanto a opressão das mulheres, quanto a dominação e exploração da natureza são legitimados por uma lógica antropocêntrica, patriarcal e capitalista (PULEO, 2017).

Uma das vertentes ecofeministas traz um olhar bastante especial para a experiência das mulheres das classes populares dos países subdesenvolvidos.

¹¹ A branquitude compreende a exclusão social, humana, ambiental, econômica, política e cultural imposta ao povo negro no Brasil. A branquitude pode ser um ponto de vista, um lugar na estrutura, uma norma, uma categoria relacional que se amplia e se infere de forma terminante nas relações sociais (SILVA, 2017).

¹² Esta autora sintetiza define as seguintes tendências assumidas pelo Ecofeminismo: clássico, construtivista, espiritualista dos países empobrecidos, animalista e queer.

Cabrejas (2017) denominou-a como "ecofeminismo espiritualista dos países empobrecidos". Como uma das principais defensoras desta vertente. a ecologista ecofeminista indiana. Vandana Shiva (1993) argumenta que além da discriminação racial e étnica que sofrem estas mulheres no sistema capitalista patriarcal ocidental, também enfrentam a destruição de suas fontes ambientais de subsistência, a deslegitimação de seus conhecimentos e a dessacralização de seus territórios. Motivo pelos quais se engajam em resistências socioambientais pela sobrevivência material de suas comunidades e pelo direito de continuidade de seus modos de vida.

Literatura, Jorge Amado e tieta do agreste

Por ser considerada ficção pela ciência, a Literatura demorou a ser reconhecida como um campo de estudo. Em alguns países, ainda que timidamente, era possível observar algumas áreas da ciência, sinalizando a relevância de se apropriar da Literatura e sua linguagem (Marandola & Gratão, 2010). Ainda segundo os autores, no Brasil, é a partir da década de 70 que a utilização da obra literária por outras ciências passa a ganhar uma maior amplitude. Comecou-se a reconhecer que as obras literárias possuem um entendimento racional e crítico. Afirmam ainda que uma das grandes virtudes da Literatura é a sua capacidade de ir do particular em direção ao universal.

Entre seus muitos gêneros, a Literatura tem acompanhado a humanidade ilustrada por meio de suas descobertas, sonhos, desejos e pecados. Ela não tem poupado aos homens de cortar-lhes a própria carne, de mostrar seus desígnios maléficos e ao mesmo tempo em que busca a exaltação de suas virtudes (MARANDOLA & GRATÃO, 2010: 7).

Nessa percepção, reconhece-se a obra literária como documento de certa realidade, pois esta não é desprovida de contexto histórico, cultural, ambiental, social, econômico. Ou seja, a linguagem literária reflete uma visão de vida, de espaço, de ser humano e de lugares de uma determinada sociedade em certo período de tempo. A Literatura, ao comunicar aspectos da realidade da experiência humana, serve à interpretação do mundo e do ser humano no mundo. De acordo com Chiapetti e Gratão (2010), a ciência literária é outra maneira de ler o espaço, interpretar a cultura e compreender a natureza e a sociedade expressas por meio da linguagem e/ou imagem, criadas por autores e artistas.

Na obra literária, o autor discorre sobre sua perspectiva experiencial com o mundo vivido, e a partir daí, constrói sua narrativa, trata-se de um exercício de reflexão do literato sobre sua espacialidade e o que a compõe. Possibilitando indagações, críticas ou sugestões para a transformação da realidade, tornando-a essencial à existência do ser humano, pois além de contar e preservar nossa história, também instiga nossa capacidade de análise e reflexão.

Para Evaristo (2019) o discurso literário serve como base para pensar a história da nação, então a Literatura no Brasil precisa ser diversa e representar a multiculturalidade do país. Assim, o fazer literário reflete as culturas em confronto, as culturas em diálogo e as culturas que se complementam. Existem vários fazeres literários, muitos não são visibilizadas para todas as pessoas, para todos os grupos e todos os coletivos, o que nos deixa com um vazio, segundo a autora.

O texto literário também está determinado pelo racismo estrutural que impera na sociedade contemporânea na disputa por narrativas. Por estar em um país diverso, urge uma Literatura plural que incorpore e reconheça a legitimidade literária de vozes excluídas e historicamente invisibilizadas. Um caminho que deve ser fortalecido para que os sujeitos marginalizados sejam retratados em suas nuances com respeito aos seus processos históricos no Brasil (EVARISTO, 2019).

As obras de Jorge Amado têm por característica expor e denunciar questões políticas e principalmente dar voz aos excluídos e marginalizados. Critica através deles a exclusão e o descaso, um posicionamento com base no seu engajamento político. O poeta escreveu a respeito do povo e para o povo, sendo considerado como o poeta das putas e vagabundos (RODRIGUES, 2011). Neste caminho, apresentamos no presente trabalho a obra "Tieta do Agreste", um romance em cinco sensacionais episódios, escrito por Jorge Amado e publicado em 1977. Trata-se de uma das obras mais populares do escritor, sendo transmutada para a televisão em 1989 e também para o cinema em 1996.

É através da diferença entre excluídos e dominantes que Jorge Amado demonstrou não só sua opinião acerca dos problemas da sociedade e de quem os reitera, mas também sua opinião acerca da sua esperança de mudança, depositando-a nos marginalizados (RODRIGUES, 2011: 89).

Jorge Amado subvertia o espaço reservado às elites na Literatura. Utilizando as vozes dos personagens para denunciar injustiças socioambientais e a exclusão das comunidades dos processos decisórios (RODRIGUES, 2011). Existe uma forte crítica ao seu fazer literário, por ser um homem, branco e rico, sua obra acaba reproduzindo o modelo social vigente machista e patriarcal. Não nos opomos e nem invisibilizamos tal fato no presente trabalho, apenas damos destaque para a visão transformadora que o autor nos aponta para repensar a questão ambiental. Identificamos no discurso de Jorge Amado caminhos viáveis através do posicionamento de suas personagens diante do conflito, o que é relevante para os campos com os quais dialogamos, por ser uma inspiração criativa da Literatura para EABC.

Passaram algumas décadas desde que os seus livros foram lançados e mesmo assim pouco se transformou quanto à situação dos excluídos. Independente da manutenção da situação global, os leitores de Jorge Amado experimentam a transformação de sua visão e atuação no mundo. Este é o principal ponto de relevância da Literatura do escritor de Gabriela, Cravo e Canela; de Capitães da Areia; de Dona Flor e seus dois maridos; de Subterrâneos da Liberdade; entre tantos outros.

Em Tieta do Agreste a história se passa na cidade fictícia de Sant'Ana do Agreste e na vila de Mangue Seco, palco dos momentos mais conflituosos do livro. A protagonista é Antonieta Cantarelli, mais conhecida como Tieta, uma mulher nordestina, prostituta e cafetina. Uma personagem completamente fora dos padrões impostos pela sociedade patriarcal à mulher. Numa crítica à branquitude (SILVA, 2017) posicionamos a Tieta enquanto mulher não branca¹³, já que no texto é descrita como mulata.

É interessante ressaltar que a obra foi publicada na década de 70, período em que o Brasil estava enfrentando o auge da Ditadura Empresarial Militar, estrutura político-administrativa que objetivava o crescimento econômico acelerado. "Tieta do Agreste" conectada com seu tempo, descreve o conflito da Companhia Brasileira de Titânio S.A., BRASTÂNIO, com a população da cidade fictícia de Sant'Ana do Agreste e de Mangue Seco.

¹³ Essa é uma apresentação inicial e por ausência de referências bibliográficas que posicionem a cor da pele de Tieta a definimos assim apenas para dar conta dos debates pertinentes do trabalho. Não pretendemos esgotar o debate racial em questão e apontamos para a necessidade de estudos futuros que integre tal perspectiva.

Com enredo envolvente, Jorge Amado conta o que é de profundo interesse para o presente trabalho: as mulheres a frente do movimento de resistência comunitária diante do conflito socioambiental. O autor descreve a atuação dos pescadores, da população do agreste e, em especial, das mulheres, com destaque para a protagonista Tieta. Desta forma, desvela as reentrâncias dos movimentos populares e da atuação política e econômica das grandes empresas, demonstrando o jogo ao qual o ambiente e a sociedade são submetidos

A luz de tieta e a resistência comunitária

Jorge Amado apresenta em seu livro as negociações políticas para a instalação da BRASTÂNIO na praia de Mangue Seco. Por se tratar de uma das indústrias mais poluentes, a notícia da autorização do governo brasileiro para a instalação de uma indústria desse ramo causa indignação ao Comandante Dário, importante personagem na luta contra a instalação da BRASTÂNIO.

As autoridades do eixo centro-sul do país não permitiram o estabelecimento da fábrica em seus estados então foi escolhido o Nordeste, mais precisamente o estado da Bahia para sua instalação. A população de Agreste vai tomar conhecimento desta escolha através de uma crônica de Giovanni Guimarães, publicada no jornal A Tarde. O cronista faz uma série de denúncias sobre os perigos da instalação da indústria.

Teu paraíso está ameaçado de morte, poeta, a Magra busca instalar-se nas águas do rio Real, nas ondas de Mangue Seco, corveja sobre campos e dunas. Para transformar o diáfano céu azul em poluída mancha negra, para envenenar as águas, matar os peixes e pássaros, reduzir os pescadores à miséria, substituir a saúde por enfermidades novas de imprevisíveis consequências. Sabes tu, meu poeta, que no mundo inteiro existem apenas seis fábricas de dióxido de titânio? Que recentemente um juiz condenou à prisão os diretores de uma delas, na Itália, pelo mal causado ao Mediterrâneo, pela poluição das águas e destruição da flora e da fauna marítimas? Sabes que nenhum país civilizado aceita em seu território essa monstruosa indústria? Que a empresa, cuja presença ameaça o Brasil, não obteve autorização para erguer suas chaminés malditas na Holanda, no México, no Egito? Vade retro! Exclamaram os governantes recusando os imensos capitais, não somente por estrangeiros mas sobretudo por assassinos da atmosfera e das águas (AMADO, 1977: 311-312).

Já os empresários trazem a visão do empreendimento como algo positivo, que gera desenvolvimento, apoia a urbanização e a estruturação da cidade. A empresa tem como discurso a "redenção do agreste" para superar o "atraso sertanejo". Se autointitula responsável por reerguer a região, com promessas de riqueza e progresso. Já uma parte da comunidade vê a chegada da fábrica de dióxido de titânio de outra forma, os moradores afirmam "Nosso paraíso vai virar uma lata de lixo".

Esta divergência, ou mesmo disputa entre interesses e visões de mundo – com relação aos territórios e seus bens naturais – são a base do surgimento dos conflitos ambientais (ACSELRAD et. al., 2011). Interessante perceber que nesta disputa, os interesses privados do empresário se contrapõem aos interesses comunitários locais. A mobilização desencadeada na comunidade conta com a liderança feminina de Tieta, mas se dá de forma coletiva. Estes são processos bastante observados e valorizados dentro da EABC.

A partir desses diferentes posicionamentos sobre a BRASTÂNIO, vai ocorrer uma "divisão" na cidade entre os que acreditam que ela simboliza o progresso, grupo composto por Ascânio, secretário da prefeitura que exerce função de prefeito, e alguns eleitores; e os que acreditam que ela simboliza a destruição de Agreste, grupo composto por Tieta, Dona Carmosina, Comandante Dário, os pescadores de Mangue Seco, Ricardo e o engenheiro Pedro.

O argumento do aumento de empregos e a modernização da região, com a chegada dos empreendimentos é um discurso recorrente em nossa realidade brasileira, onde o desemprego e a pobreza são muito disseminados, funcionando muitas vezes como uma chantagem ambiental, ou seja, a oferta de empregos em troca da qualidade de vida e do viver (ACSELRAD et. al. 2011). No entanto, como vimos, nem sempre essa promessa se concretiza da melhor forma. Os empregos que exigem baixa escolaridade são provisórios, e a modernização pode representar aumento da poluição e destruição de ecossistemas importante. No caso das mulheres, como analisaram Garcia-Torres et al. (2017) a chegada dos empreendimentos traz também força de trabalho masculina externa, que muitas vezes representa um fator de insegurança e o aumento da exploração sexual.

A indústria, desde sua fase de instalação, reconhece que as resistências comunitárias a vencer serão grandes. Eles sabem que o empreendimento será questionado pela população do Agreste. O que de fato se desenrola ao longo da história de "Tieta do Agreste", o povo se levanta. Como afirma um dos personagens do movimento comunitário: "- Vou cumprir o meu dever. É nossa obrigação, a minha, a sua, a dos que sabem o que significa essa indústria. Mesmo se tivesse que ficar brigando sozinho... Eu lhe disse, se lembra, que farei tudo para evitar a poluição do Agreste." (AMADO, 1977: 531). Assim como em Mangue Seco foi noticiado o vigoroso movimento de massas trabalhadoras, com conotação reivindicativa e militante que atua diante do conflito socioambiental.

O surgimento da consciência crítica, a partir da experiência refletida coletiva é um dos pontos-chave dentro da pedagogia freiriana (FREIRE, 1987). Da mesma forma é considerada essencial nas resistências ambientais comunitárias. Os aprendizados que surgem destas estratégias coletivas nutrem a EABC.

Ouando os técnicos da BRASTÂNIO chegaram a Mangue Seco para realizar as últimas análises da área, os pescadores realizaram uma espécie de "sequestro" com o intuito de assustá-los e garantir que não voltariam mais. Com o apoio de Tieta e Ricardo, os pescadores colocaram os técnicos nas lanchas e os levaram para área mais violenta da praia. Esta ação pode ser encarada como uma ação estratégica compreendida pelo grupo como necessária naquele momento.

Nas lanchas, ouvem-se gritos, choros, pedidos de socorro, de piedade pelo amor de Deus. Indiferentes, os pescadores penetram por entre as ondas descomunais, atravessam no espaço mínimo onde elas se alteiam imensas e se rebentam furiosas contra as dunas. Encharcados, chegam com as embarcações onde só mesmo eles, os ali nascidos e criados, conseguem chegar. Eles e os tubarões (AMADO, 1977: 448-449).

Por fim, a indústria não se instala em Mangue Seco, pois consegue a autorização governamental para estabelecer suas duas fábricas de dióxido de titânio em Arembepe, o que deixa a população de Agreste aliviada. Esta vitória se dá devido às múltiplas formas de resistência do movimento comunitário e do envolvimento com Tieta. A liderança percebe que os impactos da indústria serão inúmeros o que a leva a demarcar um posicionamento efetivo. O autor nos brinda com uma análise concreta e material do desenvolvimentismo e da situação de marginalização que as comunidades sofrem em um conflito ambiental com a instalação de empreendimentos poluidores.

Tieta conserva na retina a paisagem de aco e concreto tracada no desenho: os edifícios das fábricas, as chaminés, as residências de técnicos e administradores, as casas dos operários, e, mais longe, nas proximidades dos cômoros, a suntuosa vivenda, reservada sem dúvida para os diretores da indústria. O cimento armado substituíra os coqueiros, o mangue desaparecera sob o asfalto da estrada vinda de Agreste. As choupanas tinham sumido, a população deixara de existir, em lugar das canoas, embarcações carregadas com tonéis. Extintos, os caranguejos e os pescadores (AMADO, 1977: 495).

A visão de Tieta expõe as contradições impostas pelo modelo de desenvolvimento que coloca em oposição natureza e cultura, atraso e desenvolvimento, coletivo e privado, rural e urbano. Tais dicotomias, segundo a perspectiva ecofeminista, fazem parte do modelo de pensamento dominante, que estabelece uma hierarquia entre eles, da mesma forma que hierarquiza as relações entre homens e mulheres (CABREJAS, 2017).

Tieta do agreste e o patriarcado

É interessante observar que Tieta é descrita como uma mulata voluptuosa, bela, sedutora, sensual e fogosa. Essa descrição nos faz pensar que se trata mais uma vez de uma demonstração estereotipada e preconceituosa da mulher "mulata" na Literatura (NASCIMENTO, 2008). No entanto, Jorge Amado deixa explícito que Tieta está longe de ser apenas desejável. mas que também possui seus desejos e tem força para realizá-los. Vale salientar que em uma sociedade patriarcal a mulher não possui desejos. vontades e sempre terá sua existência submissa aos homens. Retomando nosso referencial teórico, com os aportes de Beauvoir (1980) e Grada Kilomba (RIBEIRO, 2016), tal contexto reflete o processo de subtração da autonomia das mulheres, em especial das mulheres não-brancas.

A concepção de papéis de gênero deterministas – mulher restrita ao ambiente privado doméstico, homem mais capaz de atuar do âmbito público – acaba invisibilizando e subestimando a participação das mulheres na esfera política. Quando Tieta passa da mulher que é objeto manipulado pelo homem a sujeito do seu próprio destino, ela ultrapassa a lógica patriarcal, muito provavelmente, surpreendendo os homens engravatados. Uma das situações que Tieta mostra estar fora dos padrões impostos pela sociedade patriarcal é quando ela utiliza sua influência e consegue trazer luz elétrica para Sant'Ana do Agreste,

Os últimos céticos redem-se à evidência: mais duas semanas e Agreste estará consumindo força e luz da hidrelétrica do São Francisco. Energia capaz de mover indústrias, luz forte e brilhante, (...). A luz de Tieta. O nome da benfeitora passa de boca em boca, em louvor e admiração. Todos sentem orgulho da riqueza e importância, do prestígio e poderio da conterrânea, patrona da cidade e do município, filha pródiga e predileta. A ela, apenas a ela, deve-se aquele milagre – verdade proclamada pelo próprio engenheirochefe (AMADO, 1977: 524).

Ou, quando sua decisão sobre quem apoiaria para candidato a prefeitura influenciaria todo o povo de Sant'Ana do agreste "- Se a gente contar com o apoio de Dona Antonieta. Tendo Santa Tieta do Agreste de nosso lado, pedindo votos para o Comandante, é barbada" (AMADO, 1977: 522). Assim como na seguinte passagem: "O sucesso da campanha depende de Tieta" (AMADO, 1977: 433).

Nesses dois momentos, ela ultrapassa o poder do secretário da prefeitura, Ascânio Trindade, que exercia a função de prefeito. A força política descrita por Jorge Amado é retrato de nossa sociedade, onde muitas mulheres exercem papel de liderança e são parte de movimentos comunitários na busca da manutenção do seu modo de vida e dos cuidados com seu território (SHIVA, 1995; SILVA et. al., 2009; GARCIA-TORRES et al., 2017). Como salienta Shiva (1995) a preservação destes modos de vida está intimamente ligada à preservação da biodiversidade, que por gerações é mantida pelas comunidades tradicionais¹⁴, principalmente pelas mulheres. A objetificação da mulher também é bastante retratada na obra de Jorge Amado, como parte dos traços culturais da nossa sociedade. As mulheres são tratadas pelos personagens do livro como objeto para pousar os olhos. O patriarcado do Agreste posiciona a mulher como alguém que precisa ser ensinada a respeitar o homem, "andar na linha". Tieta transpõe tal padrão de submissão todo o tempo, como relata o autor "(...) Tieta, aquela menina das cabras que brigava com a polícia ao lado dos pescadores (AMADO. 1977: 537)". Assim, a construção da personagem rompe com os padrões de gênero usualmente disponíveis para as mulheres.

Tieta negocia sua identidade, para reivindicar a Luz em seu território e para lutar contra o grande empreendimento em Mangue Seco. A personagem se molda às expectativas das convenções culturais do âmbito social, nem

¹⁴ Dentre as comunidades tradicionais brasileiras estão: os povos originários, os ribeirinhos, os caiçaras, os pescadores artesanais, os agricultores familiares, os quilombolas, os geraizeiros e muitos outros grupos que compõe uma das maiores sócio biodiversidades do mundo (DIEGUES, 2001).

sempre respondendo às políticas de bons costumes, onde a afirmação da mulher enquanto sujeito de direito é uma constante busca e resistência diante do sistema patriarcal. E. ainda assim, independente da identidade adotada na narrativa exposta, ela se encontra à margem da sociedade (COSME, 2014).

Ao longo da obra podemos perceber que Tieta amava a liberdade, não se importava com o fato de viver fora dos padrões porque não queria viver de acordo com eles. A personagem está muito além de seus atributos físicos, ela era dona de suas escolhas, vontades, destino.

Demarcamos que esta obra foi publicada na década de 70, embora estivesse acontecendo a revolução sexual, a mulher era marginalizada. Como forma de discutir as consequências da exclusão e do racismo este período foi marcado também pelo surgimento e institucionalização de grupos de mulheres negras, como o Aqualume (1979), Luiza Mahin (1980), Grupo de mulheres Negras do Rio de Janeiro (1982), Nizinga - Coletivo de Mulheres Negras (1983), muito deles originários do movimento negro. A articulação com o Movimento de Favelas também representou importante ponto da atuação política destes grupos, que até hoje inspiram a resistência das novas gerações. (GONZALEZ, 2008). Jorge Amado ao criar uma personagem como Tieta critica a sociedade patriarcal e apoia a libertação da mulher

Conclusões

No presente trabalho reconhecemos a aposta de Jorge Amado na força dos excluídos, dos oprimidos, dos populares e marginalizados. A leitura de "Tieta do Agreste" e compreensão do conflito da BRASTÂNIO com a comunidade de pescadores permite a identificação das estratégias desenvolvidas pelo empreendimento e, o mais importante para a EABC, ilustra como se estabelece a resistência comunitária. A análise do livro de Jorge Amado traz suporte para o reconhecimento dos conflitos contemporâneos.

Identificamos a resistência popular na comunidade que se levanta e se posiciona fortemente diante do poder público e das empresas, se negando a viver em uma situação marginal em seus territórios, não abrindo mão de seu ambiente e seus modos de vida. Eles rompem com paradigmas e vão contra as elites. Os personagens de Jorge Amado exigem justiça

socioambiental, desenhando com nítido contorno a luta de classes. A sua Literatura evidencia as contradições da década de 70, na qual a força de histórias de pessoas tão potentes quanto Tieta e sua comunidade pesqueira. corpos negros, mulheres, empobrecidos, precisam ser narradas por um homem branco e de classe alta, para serem lidas.

Jorge Amado situa a mulher como sujeito autônomo na atuação política. Aponta e descreve as artimanhas do patriarcado e sua atuação no processo de objetificação das mulheres. Reconhecemos no presente trabalho o foco na Luz de Tieta, na figura política que a personagem representou e no seu papel pedagógico de formação de consciência comunitária. Como as mulheres são as mais afetadas pela crise ambiental, urge que a sociedade atue diante dos conflitos socioambientais, fortalecendo as mulheres. Salientamos a importância de se compreender as resistências comunitárias das mulheres levando em conta que as injustiças ambientais se conformam a partir de uma sobreposição de opressões (gênero, raça e classe). Assim, consideramos Jorge Amado e sua personagem Tieta como fontes de inspiração para o debate das temáticas ambientais, que se entrelaçam com as sociais e posicionam a questão de gênero como um importante tema transversal.

Apresentamos no presente trabalho uma análise sobre o contexto de justiça ambiental à luz de uma perspectiva crítica da EABC. Dialogamos com a Literatura para compor uma reflexão com o contexto latinoamericano das lutas socioambientais. O romance de Jorge Amado, Tieta do Agreste, possui uma protagonista que representa o papel da mulher, apontado pela EABC como de extrema relevância nos conflitos socioambientais, que assume a liderança e articulação comunitária. Tieta quebra padrões e impede a instalação da fábrica de titânio que traria impactos ambientais para sua comunidade em Mangue Seco. Ela representa as mulheres revolucionárias que não se enquadram e não se limitam pelo patriarcado. Sendo assim, concluímos que a interface Educação Ambiental e Literatura pode enriquecer a busca por justiça socioambiental.

Agradecimentos

Agradecemos às agências CAPES e FAPERJ que, através de bolsas de estudo, apoiaram a produção deste trabalho.

Referências

- ACSELRAD, Henrique.; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. (2009). O que é justiça ambiental. São Paulo: Garamond.
- AMADO, Jorge. (1977). Tieta do Agreste. 1 ed. São Paulo: Record.
- CABREJAS, Amaranta Herrero. (2017). "Ecofeminismos: apuntes sobre la dominación gemela de mujeres y naturaleza". In: MARTÍNEZ ALIER, J.; VENTOSA, I. P.; OMEDES, A. Monjo O. (Ed.). Ecofeminismos v ecologías políticas feministas. Icaria: Catalunva.
- CAMARGO, Daniel Renaud. (2017). Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no vale do Jequitinhonha. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. (2010). "A poética N'as curvas do rio: a imaginação geográfica no rio cachoeira". GEOGRAFIA, v. 35, n. 2, p. 275-289, mai./ago.
- DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (2001). Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- EVARISTO, Conceição. (2019) "A importância da Literatura plural para um país diverso". Palestra proferida na 3ª Semana da Consciência Negra para a Associação dos Juízes Federais do Brasil. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=9xgOC-pdzLI> Acesso em maio de 2019.
- FERREIRA, Lígia dos Santos. (2009). De Gabriela a Tieta: a configuração das heroínas periféricas amadianas nos espacos de modernização rural e urbana. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) -Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, meio digital.
- FREIRE, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Coletivo de Mulheres Negras Nzinga. (2008). Carta Denúncia. In GONZÁLES, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa, Larkin (Org.) Guerreiras de Natureza. Mulher negra, religiosidade e meio ambiente. São Paulo: Selo Negro.

- COSME, Gláucia da Silva. (2014). O feminino em Tieta e Macabéa. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, meio digital.
- GARCÍA- TORRES, Miriam: VÁSOUEZ, Eva: CRUZ, Delmy Tania.: BAYÓN, Manuel. (2017). "(Re) patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaprovectos extractivos". In: MARTÍNEZ ALIER, J.; VENTOSA, I. P.; OMEDES, A. M. O. (Ed.). Ecofeminismos y ecologías políticas feministas, Icaria: Catalunya.
- GONZALEZ, Lélia. (2008). "Mulher Negra". In. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) Guerreiras de natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro.
- GUIMARÃES, Mauro. (2004). "Educação Ambiental Crítica". In: LAYARGUES, Philipe Pomier (Org.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- HARVEY, David. (2020). "Política anticapitalista en tiempos de coronavirus". In: Sopa de Wuhan: Pensamento Contemporaneo en tiempos de pandemias. 1ª Ed. ASPO - Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. (2009). "Educação Ambiental com compromisso social: O desafio da superação das desigualdades". In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; Layrargues, Philippe Pomier; Castro, R. de S. (Orgs.). Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez. p. 11-31.
- LAYARGUES, Philipe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. (2014). "As Macrotendências Político-Pedagógicas Da Educação Ambiental Brasileira". Revista Ambiente e Sociedade. v. xviii, n. 1, p. 23-40.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (2004) "Educação Ambiental Transformadora". In: LAYARGUES, Philipe Pomier (Org.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (2004). *Trajetória e Fundamentos* da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez.
- MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista (Orgs.). (2010). Geografia e Literatura: Ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. Londrina, EDUEL.

- MERLINSK, Gabriela. (2017). "Los movimientos de justiça ambiental y la defesa de ló común em América Latina. Cinco tesis em elaboración". In: ALIMONDA, Héctor, PÉREZ, Catalina Toro; MARTÍN, Facundo (Coord.). ECOLOGÍA POLÍTICA LATINOAMERICANA. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistêmica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- MUNIZ, Lenir Moraes. (2009). "Ecologia Política: o campo de estudo dos conflitos sócio-ambientais". *Revista Pós Ciências Sociais*. 6, n. 10.
- NASCIMENTO, Gizêlda Melo. (2008). "Grandes Mães, Reais Senhoras". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de Natureza. Mulher negra, religiosidade e meio ambiente.* São Paulo: Selo Negro.
- OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes; ROJAS, Luz Ángela Prada; PRADA, Katiuska Andrea Fonseca; SALGADO, Stephanie Di Chiara (2019a). O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do sul Nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária. In: Rev. Ensino, Saúde e Ambiente. Dossiê Educação Ambiental: Insurgências, Re-Existências e Esperanças.
- OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes., PELACANI, Barbara, SÁNCHEZ, Celso Pereira. (2019b). *Movimentos ecologistas de mulheres e Ecofeminismos: alternativas e apontamentos para Educação Ambiental de Base Comunitária*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 10, 2019, Aracaju. Anais... Aracaju: UFS, 2019. s/p.
- PELACANI, Bárbara. (2018) As lutas que educam na América Latina: A Educação Ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PULEO, Alícia, H. (2017). "Perspectivas ecofeministas de la ciencia y el conocimiento. La crítica al sesgo andro-antropocéntrico". *Revista Internacional de Filosofía*, v.6, p.41-54.
- RIBEIRO, Djamila. (2016). A categoria do outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/07/categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoir-e-grada-kilomba-sobre-ser-mulher/. Acesso em 01 de maio de 2020.

- RODRIGUES, Luciana Ribeiro (2011). Mídia e Literatura: Jorge Amado, o poeta das putas e vagabundos. Monografia (Bacharel em Comunicação Social). Universidade de Brasilia, meio digital.
- Rufino, Luiz Rufino, Daniel Renaud Camargo, et Celso Sánchez. (2020). « Educação Ambiental Desde El Sur: A Perspectiva Da Terrexistência Como Política E Poética Descolonial ». Revista Sergipana De Educação Ambiental 7 (Especial), 1-11. https://doi.org/10.47401/ revisea.v7iEspecial.14520.
- SARRIA, Jairo Andrés Velásquez; PELACANI, Bárbara; ESPINOSA, Gloria Marcela Flórez; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. (2018). "La Educación Ambiental Comunitária: Reflexiones, problemáticas y retos". In: KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renauld; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira. Educação Ambiental desde El Sur. Macaé: Editora NUPEM, 2018.
- SILVA, Júlio Vitor Costa da. (2016). Sociedades de água do Morro da Formiga: subsídios para educação ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SILVA, Maria F. S.; FIOD, Edna G. M. (2009). Babacu livre: história da associação de Mulheres Quebradeiras de Coco de Lago do Jungo/MA (1980-2007). In: AUED, Bernadete Wrublevski.; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). Educação do campo: Desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular. 384p.
- SILVA, Priscila Elisabete. (2017) O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris editora. p. 19-31.
- SHIVA, Vandana. (1993). "O empobrecimento do ambiente: As mulheres e as crianças para o fim". In MIES, Maria; SHIVA Vandana. Ecofeminismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- SHIVA, Vandana. (1995). Abrazar la vida: Mujer, ecologia e supervivência. Madri: Horas y Horas.
- WALSH, Catherine. (2013). *Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes* de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 14/10/2020 - Aprobado 04/11/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 93-131

La investigación en educación ambiental y deforestación: aportes para la formación Ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques¹.

Research on environmental education and deforestation: contributions to community environmental education to prevent forest degradation

Lillyam López de Parra², Diana Alí García Capdevilla³, Víctor Julio Balanta Martínez⁴, Adolfo Agundez Rodríguez⁵

Resumen. Existe una fuerte preocupación por la acelerada deforestación de la Amazonia, catalogada como pulmón del mundo. El objetivo del trabajo fue analizar las publicaciones científicas sobre educación ambiental y deforestación, y sus aportes en la formación ambiental comunitaria para evitar la degradación de bosques. El método fue de revisión documental, carácter exploratorio e interpretativo y de tipo mixto. Se realizó en dos fases: heurística y hermenéutica. Se consultaron 52 artículos científicos en diferentes bases de datos: Scopus, Google académico, Ingenta connection; se sistematizó la información por categorías: años, países, temáticas y

¹ Artículo realizado en el marco del proyecto Estrategias Socioculturales y Ambientales para el Fomento del Ecoturismo Comunitario en el Municipio de Florencia Caquetá. Código: 64797. CT-189-2019. Financiación: Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas, Minciencias y la Universidad de la Amazonia.

² Profesora Universidad de la Amazonia. Doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombiana. mar.lopez@udla.edu.co

³ Profesora Universidad de la Amazonia. Magister en Mercadeo, Universidad Externado. Colombia. dia.garcia@udla.edu.co

⁴ Profesor Universidad de la Amazonia. Magister en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, Universidad Santiago de Cali. v.balanta@udla.edu.co

⁵ Profesor Investigador de la Universidad Sherbrooke, Centro de investigación en educación y formación relativas al medio ambiente y a la ecociudadania. Doctor en Educación. Universidad de Sherbrooke (Canadá). -Postdoctorado en Educación relativa al cambio climático. -Postdoctorado en Educación de Adultos A.agundez@usherbrooke.ca

aportes y con la técnica de análisis de contenido se obtuvieron los resultados: países con más producción son: Colombia, México, España, Perú, Brasil y Ecuador, en los años 17 y 18. El tipo de investigación predominante es la cualitativa. Los temas relevantes son: cambio climático-deforestaciónconservación, didáctica y lo socioambiental. Conclusiones: son pocos los trabajos que integran la educación ambiental y deforestación. Lo novedoso son: aprendizaje expansivo, lúdica, mapeo v enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad. Con las contribuciones investigativas se estructuraron los componentes de la propuesta de formación ambiental comunitaria.

Palabras claves: Educación ambiental, deforestación, formación ambiental. bosques, Amazonia.

Abstract. There is strong concern about the accelerated deforestation of the Amazon, catalogued as the lungs of the world. The objective of the work was to analyze the scientific publications on environmental education and deforestation, and their contributions to community environmental education to avoid forest degradation. The method was of documentary review, exploratory and interpretative character and of mixed type. It was conducted in two phases: heuristics and hermeneutics. 52 scientific articles were consulted in different databases: Scopus, Google academic, Ingenta connection; the information was systematized by categories: years, countries, themes and contributions, and with the technique of content analysis the results were obtained: countries with more production are: Colombia, Mexico, Spain, Peru, Brazil and Ecuador, in the 17th and 18th. The predominant type of research is qualitative. The relevant themes are climate change-deforestationconservation, didactics and the socio-environmental. Conclusions: there are few works that integrate environmental education and deforestation. What is new are: expansive learning, playfulness, mapping and focus on Science, Technology and Society. With the research contributions, the components of the community environmental formation proposal were structured.

Keywords: Environmental Education, Deforestation, Environmental Formation, Forests, Amazon

Introducción

La visión antropocéntrica predominante en las relaciones entre el hombre y la naturaleza ha ocasionado el aprovechamiento utilitarista de esta, sin reconocerla como parte de un todo y sin comprenderla como esencial y fundamental para el ser humano, quien forma parte integral de ella misma. Un fenómeno preocupante para la Amazonia, derivado de dicha visión es el de la deforestación, representado en el contexto colombiano por cifras alarmantes según regiones. La deforestación de la región amazónica supone el 75 % del total nacional (Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales-IDEAM, 2019). La magnitud de este problema ambiental se refleja en los índices porcentuales identificados en: Caquetá con el (26,29 %), Guaviare con (23,59 %) y Meta con (20,31 %) (IDEAM, 2020).

La preocupación se debe al desconocimiento acerca de las formas más apropiadas para atender esta problemática que, si bien es cierto que se presenta en contextos locales y específicos como la Amazonia, tiene repercusiones en todos los ámbitos del planeta por su estrecha relación con el cambio climático y, por ende, con la calidad de vida de todos los habitantes del planeta por los efectos directos e indirectos que acarrea. Así mismo, se observa la carencia en la definición de acciones para contribuir a su disminución o erradicación, esto como consecuencia del establecimiento de planes relacionados con otro tipo de estrategias de intervención integral por parte del Gobierno (provectos agroambientales y forestales, acuerdos de conservación, programas de pagos por servicios ambientales).

Estudios como el de López (2012) se han centrado en una revisión de literatura acerca de las causas de la deforestación tanto a nivel internacional como en México, con el propósito de entender la dinámica del cambio en el uso del suelo mediante un estudio econométrico. Una de las conclusiones de dicha revisión indica que no hay una política pública válida universalmente para evitar la deforestación. Por tal razón es muy importante conocer de manera específica las causas del cambio del suelo en cada territorio particular. Es decir, las relaciones causales son complejas y se requiere el estudio del uso del suelo a nivel micro en las comunidades locales.

Entre las investigaciones sobre educación ambiental son pocas las que abordan la temática de las tendencias de estos estudios para evitar la degradación de los bosques. Se observa la carencia en la definición de acciones para contribuir a su disminución o erradicación, esto como consecuencia del establecimiento de planes relacionados con otro tipo de estrategias de intervención integral por parte del Gobierno (proyectos agroambientales y forestales, acuerdos de conservación, programas de pagos por servicios ambientales). Valdés, Rodríguez, Llivina, Betancourt y Santos (2016) presentan los estudios realizados en diversas instituciones educativas

cubanas concernientes a la protección del ambiente, específicamente en materia de conservación de los bosques y de consumo sustentable. Una de las alternativas presentadas es la integración de la educación ambiental a las estrategias de las instituciones educativas. Estas relaciones interdisciplinarias se concretan con la participación de las familias, así como con la integración intersectorial e interagencial con las comunidades y las universidades.

En la comunidad científica existe consenso en cuanto a que la educación ambiental es el eje articulador para contrarrestar el problema de la deforestación (Ramos, 2016; Rodríguez, 2015; Garrido, 2018). Una de las conclusiones es el desconocimiento de los participantes sobre los factores de la deforestación y la necesidad de participar en programas de educación ambiental. Además, se considera muy importante encontrar alternativas pedagógicas para mejorar la calidad de vida y del ambiente (Díaz y Prada, 2019).

No obstante, en el ámbito investigativo son pocos los trabajos que abordan de manera integrada la conexión entre deforestación y educación ambiental. El trabajo de Luna-Cabrera, Narváez-Romo y Molina-Moreno (2020) sobre el análisis de estas relaciones con los jóvenes, plantean la importancia de la formación acorde con el contexto de la vida rural, así como la necesidad de una educación interdisciplinar e interinstitucional en conexión directa con el ambiente. De igual manera, Iñigo (2019) menciona la importancia de la educación para fomentar el conocimiento integral del problema ambiental en las diferentes modalidades educativas (formal, no formal e informal), dado que contribuye a la formación para preservar el ambiente y los bosques, fomentar la participación colectiva de la población, fortalecer el conocimiento integral de los problemas y buscar soluciones a este flagelo.

A pesar de la emergencia de este tema, se desconoce ¿cuáles son las publicaciones científicas sobre educación ambiental y deforestación, y sus aportes en la formación ambiental comunitaria para evitar la degradación de bosques? Acorde con este interrogante el objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones científicas sobre educación ambiental y deforestación, y sus aportes en la formación ambiental comunitaria para evitar la degradación de bosques.

Realizar esta indagación es pertinente dado el álgido problema de deforestación que afronta la Amazonia (Mateus, 2019), la cual tiene un valor muy importante para todo el mundo. Pensar en alternativas integradas a partir de la producción investigativa puede contribuir a la articulación

entre la academia, la institucionalidad y las comunidades que habitan el territorio. Asimismo, la perspectiva de presentar opciones desde la educación ambiental puede trascender en respuestas de largo alcance que además de la disminución de la deforestación contribuyan a la valoración y cuidado del territorio, el fortalecimiento organizativo de las comunidades y la oportunidad de obtener una meior calidad de vida de estas. En este sentido, se concibe la propuesta de formación ambiental comunitaria como alternativa ante este problema ambiental, mediante la participación de los habitantes, considerada como componente principal dada la necesidad de reconocer el patrimonio cultural y natural, analizar el estado actual del territorio, plantear acciones constructivas y generar cambios en el ambiente.

Elementos del Marco Teórico

De acuerdo con García (2013) los bosques son muy importantes para la vida humana por la cantidad de servicios que proveen: a) captura v almacenamiento de carbono, regulación climática, mantenimiento del ciclo del agua, purificación hídrica, mitigación de riesgos naturales como inundaciones; b) sirven como hábitat para un gran número de especies (los bosques contienen cerca del 90% de la biodiversidad terrestre); c) dan la oportunidad de disfrute directo de frutos, papel, madera, insumos para medicinas o cosméticos, y recreación; d) permiten el disfrute de servicios como el agua dulce, la pesca de captura, la purificación del aire y del agua, la regulación del clima regional y local y la prevención de los riesgos naturales. Teóricamente los conceptos orientadores de este trabajo son la educación ambiental y la deforestación, presentadas en la Figura 1:



Figura 1. Categorías de Análisis Fuente: elaboración de los autores

- Educación Ambiental: es una iniciativa interdisciplinaria e innovadora. centrada en el estudio del ambiente, los sistemas ecológicos y las relaciones entre los seres humanos y sus medios de vida. También actúa como factor de cambio dentro de los sistemas a través del tiempo, debido a que proporciona nuevas perspectivas y actitudes en la relación hombrenaturaleza (Martínez, 2010).

Desde este punto de vista, el objetivo principal de la educación ambiental es la formación de ciudadanos con el conocimiento científico y las habilidades necesarias para tomar decisiones y realizar acciones responsables con respecto al ambiente natural (Prasad y Mogla, 2016). En esta perspectiva, los movimientos sociales de defensa del ambiente fueron los que a menudo generaron visiones de la educación ambiental más comprometidas con los cambios radicales y necesarios para paliar la crisis ambiental.

Las Naciones Unidas jugaron un papel instrumental en el desarrollo de las premisas básicas y principios para el currículum de educación ambiental. catalogada a nivel internacional y nacional como una herramienta generadora de cambios para contribuir al cuidado del ambiente, con el resultado del desarrollo sostenible (Pita, 2016). En este sentido, el discurso del desarrollo sostenible promovido desde esta organización ha sido considerado como un discurso moderado por gran parte del mundo académico y el entorno de los movimientos sociales. Un discurso que se ha centrado en la educación de los eco-gestos realizados por individuos aislados en el ámbito doméstico (tales como el reciclaje o el ahorro del consumo de agua y energía), pero carente de una dimensión de acción política y comunitaria. Asimismo, persigue el crecimiento sostenido sin una justificación amplia acerca de las capacidades del sistema económico, lo que evidencia la falta de armonización entre el propósito de la preservación del ambiente y la satisfacción de las necesidades de la sociedad derivadas de los diferentes procesos económicos; de igual forma, el discurso carece de rigor, precisiones y sentido conceptual en busca de la sustentabilidad. generándose así diversos disensos en torno al discurso.

Frente a ese discurso moderado, varios autores (Rengifo, Quitiaquez y Mora, 2012; Avendaño, 2012; Sauvé, 2014; Moscoso y Garzón, 2017) presentan reflexiones acerca de una educación ambiental situada en el marco de la pedagogía crítica para la promoción de una formación científica, política y ética de la ciudadanía en materia ecosocial (Sauvé, 2014). Desde este enfoque, que podríamos catalogar como de sostenibilidad fuerte,

la educación ambiental es entendida como un proceso de aprendizaje permanente y de carácter interdisciplinario para reflexionar sobre la necesidad de tener una perspectiva diferente hacia el desarrollo sustentable y posibilitar condiciones para combatir el deterioro del contexto a través de acciones comunitarias de carácter político.

En la actualidad, la línea de sostenibilidad débil, que es la más visible de la educación ambiental, ha tenido un rumbo asincrónico con la realidad debido a que sus efectos, si bien se observan en el ámbito de la vida privada de muchos individuos, no se aprecian en las dimensiones culturales, ambientales, políticas y económicas de la sociedad en su conjunto. Por tanto, para la generación de cambios fundamentales en la formación se requieren, entre otros, acciones estratégicas para fortalecer una cultura ambiental que permita desarrollar la dimensión de acción comunitaria, política y ética, en materia ecosocial (entendida como una sostenibilidad fuerte). De lo contrario, se puede decir que la sociedad enfrenta un fracaso de la educación.

De igual modo, la Educación Ambiental tiene una estrecha relación con todas las dimensiones de la vida; de ahí, el énfasis en la acción y en la educación en valores para generar crítica social e integrar la ecología, en la búsqueda de la calidad ambiental y de la vida, la cual se puede lograr por medio del desarrollo de una ecociudadanía responsable con la naturaleza, de la que hacemos parte, de las relaciones y valoraciones que de ella se tenga.

- **Deforestación**: según Wunder (2001), el concepto de deforestación está relacionado con varios términos no totalmente delimitados (pérdida de bosque, fragmentación, conversión o degradación). Por este motivo, el autor categoriza los diferentes enfoques predominantes sobre las definiciones de deforestación en visiones amplia y estrecha. Por un lado, la visión *amplia* incluve no sólo la conversión del bosque a otros usos, sino también diferentes tipos de degradación que reducen la calidad del bosque en términos de densidad y estructura, servicios ecológicos, biomasa y diversidad de especies, entre otros. Bajo este enfoque, la tala selectiva se convierte en uno de los principales factores de deforestación.

La versión estrecha de deforestación se enfoca estrictamente en el cambio del uso de la tierra forestal y puede implicar una completa destrucción de la cobertura forestal. Para Kaimowitz y Angelsen (1998), la deforestación describe una situación de remoción completa de largo plazo de la cobertura forestal. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2006), el criterio decisivo es la suficiente remoción de cobertura forestal para permitir usos alternativos de la tierra. Esto afecta a los ecosistemas, acarrea costos totales de la pérdida y degradación de servicios ecosistémicos que, aunque difíciles de medir, pueden ser de una magnitud considerable. Muchos de ellos se han degradado por actividades para aumentar el suministro de otros servicios, como los alimentos. Los efectos de estas elecciones y decisiones pueden desplazar los costos de la degradación de un grupo de personas a otro, o traspasarlos a las generaciones futuras.

En este sentido, se concibe la propuesta de formación ambiental comunitaria como alternativa ante este problema ambiental, en la cual la participación de los habitantes es el componente principal, dada la necesidad de analizar el estado actual del territorio, plantear acciones constructivas y generar cambios para asumir la responsabilidad social con el ambiente a través las dimensiones sociales, educativas, culturales y ambientales de la formación. En concordancia, en la Educación Ambiental se requiere una reorientación a través de la implementación de acciones pedagógicas y estratégicas para comprender las relaciones de interdependencia entre la mitigación de la degradación de los bosques y el fortalecimiento de la formación ambiental comunitaria

- Relación educación ambiental v deforestación: es primordial establecer cómo se articulan las categorías que enmarcan el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, es conveniente precisar que la educación ambiental es un proceso permanente y continuo, que representa una dimensión en la educación integral de la sociedad, la cual está enfocada hacia la apropiación de conocimientos, hábitos, actitudes, habilidades y valores; también, busca el logro de la armonización de las relaciones entre hombre-naturaleza, y la reorientación de los procesos incluyentes dentro del sistema económico, cultural y social (Lezcano, et al., 2018).

Por lo tanto, ante el propósito de la educación ambiental, se ubica una relación estratégica con la deforestación como problema ambiental, dado que puede contribuir al desarrollo de procesos formativos, integrados, sistémicos y comunitarios, para afrontar esta problemática y evitar la degradación del ambiente. El impacto de esta articulación se centra en dos elementos: la sensibilización y concientización de los seres humanos, los cuales representan la base para generar cambios colectivos, valorar las riquezas naturales del territorio, y cimentar nuevos modelos de pensamientos que conlleven a la construcción de alternativas productivas y sustentables. Dado lo anterior, la formación ambiental comunitaria se fundamenta en la educación ambiental como eje articulador. Para ello, las experiencias de aprendizaje de la población acerca de la valoración del territorio ayudarán a redimensionar las consecuencias de la deforestación y propiciarán el comportamiento participativo derivado de la transformación del conocimiento desde una nueva visión integradora.

Metodología.

El método fue de revisión documental, es una investigación de carácter exploratorio e interpretativo y de tipo mixto. Es exploratorio, al revisar las tendencias investigativas en los últimos cinco años sobre la educación ambiental y la deforestación. Interpretativo, porque a través de la técnica de análisis de contenido se identificaron sus principales tendencias y características, a partir de la comprensión de sus aportes se formuló una propuesta de formación ambiental comunitaria en aras de evitar la deforestación de los bosques.

En el diseño metodológico se aplicó el método de revisión documental en dos fases: la *heurística* en la que se hizo la búsqueda, selección y sistematización de investigaciones con los siguientes criterios: a) categorías de búsqueda: educación ambiental y deforestación b) investigaciones publicadas en artículos científicos, libros producto de investigación y tesis de maestría o doctorado; c) con fecha de divulgación a partir de los últimos cinco años (2015-2020). d) consulta en diferentes bases de datos como: *Scopus, Google académico, Ingenta connection*. Una vez, se obtuvieron las investigaciones, se sistematizaron en una base de datos elaborada en Windows Access. Los datos generados en la sistematización en esta base de datos fueron los siguientes: autor (es), año de publicación, título, temáticas de estudio, país, enfoque metodológico, resultados y conclusiones.

En la fase *hermenéutica* se identifican los aspectos comunes respecto a los resultados de las 52 investigaciones encontradas en las dos categorías de búsqueda. El análisis realizado con la técnica de análisis de contenido se centró en los aportes para afrontar la deforestación y en especial, desde la educación ambiental. Se realizó la categorización axial para clasificar los datos en categorías o unidades de sentido más amplias o abarcadoras. Con

esta categorización se integran varios conceptos en uno más relevante que los incluye; posibilita así, la reducción de los datos. Se efectúa el proceso inductivo-deductivo. Al respecto, Prieto (2017) afirma:

El proceso inductivo es lo contrario al deductivo. Según lo anterior, el método inductivo se desarrolla con base en hechos o prácticas particulares, para llegar a organizar fundamentos teóricos. En contraste, el método deductivo basa sus cimientos en determinados fundamentos teóricos, hasta llegar a configurar hechos o prácticas particulares (p. 11)

Los datos particulares se extrajeron de los resultados y conclusiones de las investigaciones más afines; a partir de la categorización axial se hizo el análisis de los aspectos más pertinentes para la presentar elementos de la propuesta de formación ambiental comunitaria. Desde lo cuantitativo se identificaron los conceptos más relevantes de educación ambiental y deforestación, expresadas en el conjunto de investigaciones consultadas. También, se efectuaron los análisis de frecuencia e histograma, de clústeres jerárquicos y dendrograma o gráfico donde se presentan las categorías de forma jerárquica obtenidos con el programa estadístico del SPSS. El primer proceso permitió conocer las perspectivas desde donde los autores abordan cada una de las categorías/variables de estudio 'para identificar cuáles eran las subcategorías/subvariables más analizadas. En el segundo, a partir del árbol de vecindadas permitió realizar los acercamientos o relaciones conceptuales entre las categorías/variables. En el apartado de discusión se analizaron las principales tendencias identificadas y se presentaron los componentes de una propuesta de formación ambiental comunitaria para evitar la deforestación

Resultados

Las tendencias identificadas en esta revisión tienen que ver los años de publicación, países de producción, temáticas abordadas, metodologías y aportes de las investigaciones revisadas:

En relación con los años de mayor producción la tendencia se observa en los años: 2017 con el 25,4 % y el 2018 con el 23,5% esto indica cómo la problemática ambiental ha inquietado a todas las esferas de la sociedad y, la comunidad científica en particular no ha sido indiferente; de ahí, el interés suscitado en estos últimos años para estudiar la educación ambiental en relación con sus aportes para mitigar los efectos de la deforestación.

Respecto a los lugares de producción la mayoría de los países donde se investiga acerca de la deforestación y la educación ambiental son los de América Latina, esta situación se comprende porque para estos países efectivamente es un problema neurálgico que, incluso está en mora de estudiar desde diversas perspectivas como las políticas, sociales, culturales, educativas. Los países que, en este lapso de estudio desarrollan las investigaciones son: España con el 15,6%, ahonda especialmente, en la problemática de educación ambiental. Un aspecto por resaltar en su producción es la realización de trabajos de carácter colaborativo con investigadores de América Latina como Chile. También, Colombia con el 15.6% realiza trabajos especialmente centrados en el tema de la deforestación en relación con la problemática del narcotráfico, al igual que México con el 13.7%. Perú con el 13.7%, Brasil (9.8%) y Ecuador con el 7,8% efectúan estos estudios dado que tienen territorio en la Amazonia, una de las zonas del mundo que más preocupan por su importancia estratégica. Con relación a las temáticas consideradas como las más relevantes se identificaron las siguientes subcategorías en cada una de las categorías de búsqueda: educación ambiental y deforestación.

- Educación Ambiental. En la Figura 2 se señalan las subcategorías s relacionadas con la educación ambiental:



Figura 2. Subcategorías de Educación Ambiental Fuente: elaboración de los autores

En las investigaciones, los términos relacionados y conectados con deforestación son los de: cambio climático y conservación; el primero, visto como la consecuencia de dicho fenómeno y el segundo, como la alternativa o estrategia para afrontarlo. La categoría de lo sociocultural emerge, pero, sin la contundencia requerida, aún no se comprende que la cultura tiene vínculo muy estrecho con las actuaciones del ser humano con la naturaleza. Sin embargo, desde la didáctica se están dan pasos para contribuir desde las instituciones educativas a la solución del problema de la degradación del entorno natural. En las Tablas 1, 2, 3 se indican las investigaciones específicas de cada una de las subcategorías identificadas.

Tabla 1. Subcategoría: Cambio climático, Deforestación y Conservación.

Autor (es)	Título
Cadilhac, L., Torres, R., Calles, J., Vanacker, V. y Calderón, E. (2017)	Desafíos para la investigación sobre el cambio climático en Ecuador
Romero-Cuéllar, J., Buitrago-Vargas, A., Quintero-Ruiz, T. y Francés, F. (2018)	Simulación hidrológica de los impactos potenciales del cambio climático en la cuenca hidrográfica del río Aipe, en Huila, Colombia.
Garrido, M.D. (2018)	Programa de Educación Ambiental para contrarrestar los factores de la Deforestación.
Alva, W., Obregón, R. y Peña, S. (2017).	La educación ambiental como estrategia para disminuir la deforestación y degradación del bosque tropical en Tingo María.
Molina, Y. A. y Martínez, O. (2019)	La Reforestación como estrategia ambiental para la conservación de ríos y quebradas
Ramos, E. A. (2016)	Nivel de conciencia ambiental de los pobladores de la zona de Atahualpa y propuesta de un programa educativo para evitar la deforestación, Rioja, 2015
Unigarro, S. R. (2018)	Experiencia pedagógica con enfoque CTS para la sensibilización ante la problemática ambiental de la deforestación con el grado séptimo de la Institución Educativa Rural Nueva Bengala del Municipio Orito Departamento del Putumayo.
Valerio-Hernández, V., Arguedas-Quirós, S. y Aguilar-Arguedas, A. (2015)	Educación ambiental en el marco de una estrategia participativa para atender el cambio climático a nivel local: Experiencias en Costa Rica
Ávila-Akerberg, V. y González-Martínez, T. (2016)	Participación social y educación ambiental para la conservación. Un estudio de caso con niños y jóvenes de una zona rural periurbana.
Veloz, S. P., Villavicencio, L. C., Serrano, K. V., Avalos, M. C., Veloz, M. F. y López, M. A. (2018)	Impacto de talleres educativos para la conservación y protección de los bosques en la Educación Ambiental de niños y niñas.
Canaza-Choque, F- A. (2019).	De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático.
Franco, V. C. (2018).	Educación ambiental y conservación al medio ambiente en la Institución Educativa Inicial N.º 032 Niño Jesús de Zárate - San Juan de Lurigancho, 2017.

Autor (es)	Título
Meléndez, C. L. (2019)	Programa nacional de conservación de bosques para la
	mitigación del cambio climático y deforestación en la
	comunidad nativa Achual Tipishca.
Musitu-Ferrer, D., León-	Un análisis socioeducativo de la Educación Ambiental y del
	Aula Natura.
Jerónimo, J. E. (2019)	

Fuente: elaboración de los autores

Estas investigaciones sobre educación ambiental se enfocan en tres conceptos: cambio climático asociado con el de deforestación como una de las principales causas y con el de conservación como la estrategia para superarlo. Se presentan varias alternativas para ello, entre estas: a) la reforestación, b) el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS, c) simulaciones hidrológicas, d) la participación de la comunidad, e) el análisis socioeducativo, f) talleres educativos. El propósito central de estas es elevar el nivel de conciencia ambiental.

Tabla 2. Subcategoría: Didáctica.

Autor (es)	Título
Kong, F. (2015)	La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una educación ambiental creativa, global y sostenible. El caso de un grupo de estudiantes de Barcelona y Santiago de Chile.
Espejel, A., Flores, A.(2017)	Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México.
Bachmann, L. (2018)	Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación?
Megías-Delgado, M., Baldallo-González, C. y Maraver-López, P. (2018)	Validez de la publicidad como recurso en la Educación Ambiental
Morón, H. y Morón M. C. (2017)	¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias
Reyes, M. M. (2016)	Análisis de fiabilidad de la eficacia de un material educativo en el ámbito de la educación ambiental
López, E. (2016)	Diseño e implementación de un programa de capacitación continua en educación ambiental por parte del gobierno autónomo descentralizado municipal de Machala, dirigido a instituciones educativas.
Lezcano, A. M., Suero, L. y Garbizo, N. (2018)	Proceso de gestión de la educación ambiental comunitaria. Apuntes para un debate
Perales, F. J. (2017)	Educación Ambiental y Educación Social: el punto de vista de los estudiantes.
Berdugo, N. C. y Montaño, W. Y. (2017).	La educación ambiental en las instituciones de educación superior públicas acreditadas en Colombia

Fuente: elaboración de los autores.

Un aspecto importante de resaltar en estas investigaciones es la relación entre las instituciones educativas y el interés por lo ambiental. No obstante, aún existen pocas investigaciones en las que se relacione la didáctica para evitar la degradación de los bosques. De igual manera, son escasos los trabajos que analizan el aporte didáctico de las TIC. Sin embargo, es de resaltar la contribución didáctica en la creación de escenarios futuros entendidos como narraciones donde se provectan visiones y prospectivas acerca de las experiencias y prácticas ambientales; su importancia radica porque posibilita procesos dialógicos, participativos, diversos y propositivos de los diferentes actores de la comunidad y del territorio. Se considera que el aporte de diversas disciplinas para el tratamiento de la problemática ambiental puede ser clave para abordarla desde la interdisciplinaridad. Otro aspecto que emerge en las investigaciones es la inclusión de las percepciones, representaciones y visiones de los estudiantes y en general, de la comunidad; estos aportes son considerados valiosos en pro de las transformaciones requeridas; además, el apoyo de la publicidad para su análisis crítico y confrontación con las realidades experimentadas como problemas ambientales.

Tabla 3. Subcategoría: Sociocultural

Autor (es)	Título
Severiche-Sierra1, C., Gómez-	La educación ambiental como base cultural y estrategia
Bustamante, E. y Jaimes-	para el desarrollo sostenible
Morales, J. (2016)	
Salinas-Cabrera, D. (2016)	Educación ambiental para el desarrollo y consumo
	sustentable en Chile. Una revisión bibliográfica
Ibáñez, M. E., Amador, L. V. y	Actitudes del alumnado universitario hacia el Medio
Mateos. F. (2017)	Ambiente: Educación Ambiental e Innovación
Espinoza, J. E. (2015)	Diseño e implementación de un programa de educación
	ambiental para lograr conciencia y responsabilidad
	social en los Integrantes de la Unidad Educativa
	Experimental "Héroes del 41".
Pineda, C., López, X., Wehncke,	Construir sociedades comprometidas con el entorno
E. V., & Maldonado, B. (2018)	natural: educación ambiental en niños del sur de
	Morelos, México

Fuente: los autores

Esta subcategoría es de mucha importancia porque el interés investigativo traspasa los muros de la escuela para hacer extensiva la educación ambiental a un sector más amplio de la sociedad. Sin embargo, a pesar de ello, es una categoría poco abordada por los investigadores. Un avance importante es

el análisis del consumo como una de las principales causas del detrimento ambiental y el partir de la formación desde la niñez, de los estudiantes universitarios y el resaltar la educación ambiental como eje y base cultural para el desarrollo.

En cuanto a la visión teórica relacionada con la educación ambiental, la tendencia en la generación del conocimiento es como estrategia educativa y desde un elemento cultural. En la Figura 3, se muestran dichos acercamientos que evidencia a la educación ambiental como aquella que se desarrolla mediante estrategias educativas que priorizan la gestión educativa en el desarrollo sostenible y en programas académicos donde se fortalece la cultura. Como estrategia educativa se esperaría que transcendiera a la reflexión y, por ende, a la cultura.

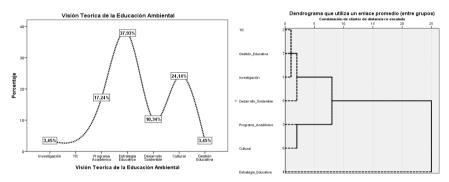


Figura 3. Acercamientos teóricos de la Educación Ambiental Fuente: elaboración propia SPSS.

En cuanto a la conceptualización, la educación ambiental es aquella que se desarrolla mediante estrategias educativas que priorizan la gestión educativa en el desarrollo sostenible y en programas académicos donde se fortalece la cultura. Como estrategia educativa se esperaría que transcendiera a la reflexión y, por ende, a la cultura.

- Deforestación. Los estudios sobre deforestación en conexión con la categoría de la educación ambiental se interesan por las siguientes subcategorías, indicadas en la Figura 4:



Figura 4. Subcategorías de los estudios sobre Deforestación Fuente: elaboración de los autores

En los estudios sobre la deforestación, las subcategorías que marcan mayor interés por parte de los investigadores son los temas referentes a las causas e impactos de esta; aspectos que, si bien es cierto, constituyen el punto de partida, los aportes se quedan a menudo en el ámbito de lo descriptivo. En los escritos consultados se invisibiliza lo transformativo de la cultura posibilitado por la educación ambiental. Aunque esta emerge en esta clase de estudios, no ocupa un papel relevante en los mismos; asimismo, sucede al analizar los estudios sobre las políticas y la gobernanza, que son también esenciales porque pueden convocar a la participación de la comunidad en la solución de un problema de transcendencia mundial como es el de la deforestación.

No obstante, un tópico relevante que emerge de estas pesquisas es el de las representaciones simbólicas y afectivas de las personas sobre la deforestación, concernientes a las percepciones, creencias, actitudes y representaciones sociales. Este último es un concepto más abarcador y significativo por las esferas que comprende: los conocimientos, actitudes, valoraciones y el campo representacional o imaginario acerca de una determinada realidad, en este caso, el de la deforestación. Su estudio se considera importante porque a partir de ellas, las personas realizan sus prácticas, acciones y actividades en el territorio, el bosque v en los ecosistemas en general. En las Tablas 4, 5, 6 y 7 se discriminan las temáticas analizadas en cada una de las subcategorías de la deforestación.

Tabla 4. Subcategorías de la Categoría: percepciones – creencias - actitudes-representaciones sociales

Autor (es)	Título
Bolzan de Campos, C., Fedrizzi, B. y Santos- Almeida, C. R. (2018)	¿Cómo perciben y definen la naturaleza los niños de diferentes entornos? Un estudio cualitativo realizado con niños del sur de Brasil
Profice, C., Pinheiro, J. Q., Fandi, A. C. y Gomes, A. R. (2015)	Percepción ambiental infantil de las áreas protegidas en la Mata Atlántica / Percepción ambiental infantil en la selva tropical. Cómo los niños perciben las áreas protegidas de la selva tropical.
Barros, H. y Pinheiro, J. (2020).	Percepción del cambio climático en adolescentes. Reflexiones sobre los estilos de vida sostenibles, el impacto local y el sesgo optimista.
Gómez, M. L. (2019)	Representaciones sociales de deforestación en los estudiantes de décimo - A, en el colegio agropecuario Nuestra Señora del Carmen del Carmelo - Cajibío
	Ambientes naturales y urbanos que determinan creencias y comportamientos ambientales, pensamiento económico y felicidad
Sevillano, V., Corraliza, J. A. y Lorenzo, E. (2017).	Versión española de la escala de Empatía Disposicional hacia la Naturaleza

Fuente: los autores

Preguntarse por lo simbólico es de especial relevancia dado que, los imaginarios no solo son individuales, también pueden ser colectivos y tienen incidencia en las actuaciones y comportamientos de las personas en relación con lo ambiental. Encontrar la respuesta es obtener conocimiento acerca de las causas, razones o motivos de las prácticas realizadas con respecto a la naturaleza y en general, con el ambiente del cual el ser humano también forma parte. A partir de allí, será esencial plantear posibles soluciones a la problemática objeto de estudio, de manera conjunta con los participantes dado que, se tienen en cuenta sus visiones e intereses.

Esta línea de investigación es emergente y puede tener muchos aportes para el fomento de la conciencia ambiental de respeto, responsabilidad y compromiso social con el entorno. Alude a lo humano, elemento integrador del componente ambiental y, por tanto, es una de las opciones para superar el enfoque antropocéntrico que ha predominado en la educación ambiental y, las relaciones asumidas entorno a la naturaleza.

Tabla 5. Subcategoría: Causas – Impactos

Subcategoría	Autor (es)	Título
Causas	Monjardín-Armenta, S. A., Pacheco-Angulo, C. E., Plata-Rocha, W. y Corrales- Barraza, G. (2017)	La deforestación y sus factores causales en el estado de Sinaloa, México.
	Ellis, E.A., Romero Montero, A. & Hernández Gómez, I.U. (2015)	Evaluación y mapeo de los determinantes de deforestación en la Península Yucatán
Impactos	Aguilar-González, B., Cerdán, P., Kocian, M. y Aguilar-Umaña, A. (2017)	Impactos de la narco-deforestación sobre las áreas protegidas en Centroamérica: una aproximación desde la economía ecológica crítica.
	León, F. J. (2019)	Efectos Ambientales por deforestación del Bosque Seco "El Algarrobal" de Conache -Laredo, 2016
	Sweetman, B. M., Cissell, J. R., Rhine, S. y Steinberg, M. K. (2019)	Cambios en la cubierta terrestre en Ambergris Caye, Belice: un estudio de caso de desarrollo turístico no regulado.
	García, M. E. (2016)	La deforestación: una práctica que agota nuestra biodiversidad
	Fernández, W. (2018)	Influencia de la Gestión Ambiental en la Deforestación en el Distrito de Imaza Bagua Amazonas 2016
	De la Vega-Leiner, A, C. y Huber, Ch. (2019).	El lado negativo de la integración transfronteriza: el caso de la deforestación en las tierras bajas de Mato Grosso en Brasil y Santa Cruz en Bolivia
	Mas, J. F., Lemoine-Rodríguez, R., González-López, R., López- Sánchez, J.; Piña-Garduño, A. y Herrera-Flores, E. (2017).	Detección de cambio de uso / cobertura del suelo que combina procesamiento automático e interpretación visual
	Simmons, C. S., Walker, R., Aldrich, S., Arima, E., Pereira, R., Ramos de Castro, E. M., Michelotti, F., Waylen, M. y Antunes, A. (2019).	Disciplinar y desarrollar: Destrucción del bosque de castaña en la cuenca baja del Amazonas
	Toovey, R. (2020).	Economía de carteles del TLCAN
	Porras, J. O. (2018)	Deforestación, reflejo de un sujeto solipsista

Fuente: los autores

Es indiscutible la necesidad del conocimiento de las causas y posibles consecuencias o impactos acerca de un determinado problema; sin esto será una utopía la realización de alternativas viables, confiables y de largo alcance. Además, del conocimiento de lo simbólico, el conocimiento de los

factores que ocasionan la deforestación y sus impactos es esencial para la ejecución de un programa de intervención para mitigarla o evitarla.

Uno de los elementos emergentes es el estudio de lo local. En el contexto latinoamericano, México y Colombia, surge la problemática del narcotráfico ligada a la deforestación; por ejemplo, la pérdida de árboles nativos como la castaña, así como la disminución de la biodiversidad del Amazonas. Un aporte específico es el mapeo para estudiar el cambio en el uso del suelo. Sin embargo, a pesar del surgimiento de una investigación (Porras, 2018) en la que se analiza la deforestación como un problema filosófico v iurídico v la importancia del conocimiento científico v cultural en la búsqueda de opciones para detenerla y obtener la transformación del sentir antropocéntrico, este elemento sociocultural está prácticamente ausente en este tipo de indagaciones.

Tabla 6. Subcategorías: política- gobernanza- educación ambiental

Subcategoría	Autor (es)	Título
Políticas	Camargo, L. C. (2017)	Lineamientos para la gestión de la deforestación, generada por los cultivos ilícitos asociados al conflicto armado, en el Municipio de Tibú, en el contexto del posconflicto.
Gobernanza	Valdez Duffau, M. E., y Cisneros Guachimboza, P. K. (2020)	Gobernanza ambiental, Buen Vivir y la evolución de la deforestación en Ecuador en las provincias de Tungurahua y Pastaza.
Educación Ambiental	Engeström, Y. y Sannino, A. (2016)	El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso
	Cañas, K., Zambrano, M. y Velázquez, M. (2020).	Sistemas agroforestales: una visión transdisciplinaria en el proceso de deforestación

Fuente: los autores

Estas temáticas se consideran emergentes, visibilizan la participación de la comunidad a través de la gobernanza y de la educación, aunque esta no tiene en realidad un papel preponderante en esta clase de estudios. Sin embargo, desde la educación hay una preocupación por el conocimiento de las percepciones, actitudes y creencias. Las representaciones sociales que aluden a los conocimientos, actitudes y valoraciones sobre esta realidad son consideradas esenciales para la comprensión de las prácticas ambientales, especialmente de niños y jóvenes. Aunque emergen, lo hacen sin la contundencia que debería, dada su conexión con el actuar ambiental.

Por otra parte, el elemento de políticas y de la participación comunitaria tampoco es analizado en estas investigaciones, pese a su injerencia en las relaciones con la naturaleza. Es decir, todavía es evidente la ausencia de estudios que involucren diferentes componentes, por ejemplo, el sociocultural, aunque, la educación ambiental es reconocida como la principal promotora del cambio de actitudes y de la transformación de la conciencia antropocéntrica.

Desde una visión general, se determina que los aspectos teóricos y la generación de conocimientos relacionados con la deforestación, se abordan desde una perspectiva ética y las consecuencias que se generan por el uso inadecuado de la riqueza natural; esto se señala en la Figura 5:

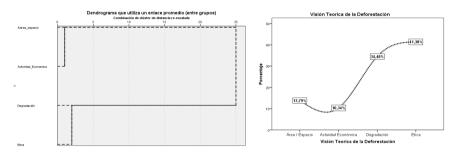


Figura 5. *Acercamientos teóricos de la deforestación* Fuente: elaboración propia SPSS.

Se establece que la degradación se conceptualiza a partir de la que está presente en un área o espacio geográfico; fenómeno generado por un actuar ético de los actores y el área donde se desarrollan las actividades económicas de la comunidad. Los interrogantes son: ¿cuál es el actuar ético?, ¿cuáles son los valores que subyacen al actuar ético en el área o espacio que sufre la degradación? Parece que estos valores, aunque se conectan con la actividad económica, esta parece pasar como desapercibida.

Con respecto a la metodología o el cómo se resuelven los problemas de investigación se identificó que surge el trabajo colaborativo entre investigadores como es el caso de Centroamérica (Aguilar-González, et al., 2017). El tipo de investigación más implementado es el cualitativo; de manera específica, en el abordaje de las preguntas acerca de la educación ambiental en relación con problemas ambientales como la deforestación. En esta última problemática se realizan más los trabajos de tipo cuantitativo. Aunque en menor medida, también emergen estudios mixtos.

En el tipo de investigación cualitativa la tendencia son los estudios teóricoconceptuales, de revisión bibliográfica o de literatura. Las técnicas más usadas son la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis de contenido. En la cuantitativa, la encuesta, el mapeo y la estadística descriptiva con la distribución de frecuencias; para la confiabilidad de los instrumentos se emplea la prueba alfa de Crombach. Con las características de exploratorios y multimétodos se abordan los trabajos mixtos.

Los principales aportes de este corpus de investigaciones son variados: por una parte, los relacionados con la deforestación contribuyen a crear líneas de investigación relacionadas con: a) enfoques combinados entre la economía ecológica crítica y las políticas públicas en la perspectiva del fortalecimiento de los sistemas de gobernanza ambiental participativa (Aguilar-González, et al., 2017), b) los métodos de regeneración natural como los de regeneración artificial en la dinámica de utilización de manera complementaria (Alva et al., 2017), c) integración de las alternativas de desarrollo local e inclusión de las comunidades con experiencias en la deforestación (Camargo, 2017); d) soportes epistemológicos para la educación ambiental que conlleven a la confrontación y relación: escuela-sociedad, local-geoglobal, escuela-desarrollo-naturaleza y justicia (Canaza-Choque, 2019;), e) la conexión entre relaciones sociales de producción, problemática ambiental y educación ambiental (Foladori, 2018), f) alternativas de sostenibilidad y viabilidad a nivel ambiental, económico y social.

En educación ambiental las líneas propuestas son: a) las funciones ecológicas (Alva et al., 2017), b) nuevas técnicas para la transferencia de información, y el fomento del interés y la participación de todos para el cuidado del ambiente (Ávila-Akerberg, et al., 2016), c) investigaciones sociales que conlleven a la identificación de las necesidades de la comunidad y sus características para generar acciones de trasformación y cambio en relación con lo ambiental (Barros, et al., 2020), d) estudios con perspectiva multimétodos y desde la complejidad con otras dimensiones sociales, culturales y no solo de la naturaleza (Bolzan-de-Campos, 2018; Megías-Delgado, et al., 2018); e) las redes interdisciplinarias y la coordinación interinstitucional (Cadilhac, et al., 2017); f) otras manera de ver la publicidad y las necesidades de consumo (Megías-Delgado, et al., 2018;).

Como aportes se destacan los siguientes: el abordaje de la realidad de manera compleja para enseñar y aprender desde la complejidad (Bachmann, 2018), la importancia de las percepciones y representaciones sociales para la implicación de los jóvenes en los problemas ambientales (Barros, et al.,

2020; Luna-Cabrera, et al., 2020; Ibáñez, et al., 2017). Desde lo pedagógico y didáctico emergen: el aprendizaje expansivo (Engeström, et al., 2016), la integración de lo lúdico y creativo (Díaz, et al., 2016; Espejel, et al., 2017) y el método de Ciencia, Tecnología y Sociedad- CTS (Unigarro, 2018).

Discusión

Se evidencia la relación entre educación ambiental y conservación como un campo emergente en algunas investigaciones (Ávila-Akerberg, et al., 2016; Canaza-Choque, et al., 2019; Espejel, et al., 2017; Espinoza, 2015, Franco, 2018; Iñigo, 2019; Lezcano, et al., 2018; Otto, et al., 2017; Pineda, et al., 2018; Quintana, 2017; Severiche-Sierra, 2016; Valerio-Hernández, et al., 2015); en particular, la conexión entre educación ambiental y deforestación (Alva, et al., 2017; Garrido, 2018; Meléndez, 2019; Ramos, 2016; Unigarro, 2018; Veloz, et al., 2018). Esto se puede considerar como un avance en el campo científico porque se indaga acerca de problemas locales en correlación con la vida. Se esperaría entonces, seguir con las líneas de investigación identificadas que, conlleven a formular trabajos de carácter intermetodológico, integrados en los que se supere el activismo y se propenda por la transformación cognitiva, valorativa y de la praxis.

Con respecto a la deforestación a pesar de los esfuerzos de los diferentes países para luchar contra este flagelo, el panorama en todo el planeta, en especial en la Amazonia es abrumador, pues las causas han proliferado cada día más, debido a la ejecución de proyectos de infraestructura, desarrollo de actividades agropecuarias, tráfico de madera y siembra de cultivos ilícitos, los cuales se han convertido en los principales causantes del agotamiento de la biodiversidad. La comunidad en general continúa en deuda con la Amazonia. La lucha que han emprendido los países a nivel mundial debe ser apoyada por todas las instituciones y en especial, las de carácter académico a través de investigaciones científicas y proyectos sociales que puedan fortalecer la formación ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques. Es de resaltar el papel de la academia para impulsar la generación de conocimiento científico para su apropiación por parte de las comunidades y contribuir al cambio de la concienciación ambiental.

Como aspecto ausente en este corpus se denota la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC en la relación de educación ambiental y deforestación. Al respecto una recomendación

formulada anteriormente por García (2013) es el uso de sistemas de información geográfica (SIG). Otra temática ausente es la de la ciudadanía en particular, el análisis de la categoría de ciudadanos del universo, además de temas como la gobernanza en conexión con la participación comunitaria; en el que el valor del pensamiento ambiental de las comunidades y la concienciación en la toma de decisiones. Tampoco se hace énfasis en la dimensión cultural.

Por otra parte, en lo referente al abordaje metodológico se observa la preocupación en definir la investigación como cualitativa, cuantitativa o mixta como enfoques; esto puede indicar que aún no se supera el dualismo entre medir, describir, explicar (cuantitativo) y indagar, analizar, interpretar, comprender (cualitativo), máxime cuando la tendencia es analizar la realidad desde la perspectiva intermetodológica y por tanto, mixta donde se integren los dos tipos de investigación acorde con los requerimientos investigativos del objeto de estudio.

Asimismo, no se aborda la postura o enfoque epistemológico y ontológico donde se aclare la posición del investigador con respecto a la producción del conocimiento, la concepción de la realidad, las relaciones entre sujeto y objeto, la naturaleza del conocimiento, entre otros, lo cual incide en la definición del método, tipo y carácter de la investigación. Para tal efecto, son importantes los aportes de Guba y Lincoln (2000) con relación a los paradigmas de investigación: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo. En esta perspectiva la invitación es a tomar posición como investigadores y obtener mayor rigurosidad metodológica. Por otra parte, con base en los aportes teóricos y metodológicos se elaboró la siguiente propuesta con el propósito de poner en práctica en diversos proyectos de educación ambiental.

Propuesta para el futuro de la educación ambiental para luchar contra la deforestación. De acuerdo con los resultados de las investigaciones anteriormente descritas, los principales factores relevantes y aspectos novedosos se presentan en los aportes para la formación comunitaria, con el propósito de evitar degradación de bosques, indicados en la Figura 6:

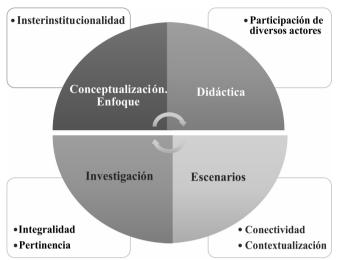


Figura 6. Componentes formación ambiental comunitaria para evitar degradación de bosques.

Fuente: elaboración de los autores

- Conceptualización-Enfoque: la educación ambiental comprende todos los contextos de la vida y para todas las personas; de ahí que es considerada como una educación integral (Megías-Delgado, et al., 2018), en la que se promueve el ser, el pensar, el concebir, actuar, sentir y habitar y, el actuar acerca de la necesidad de preservar el ambiente comprendido como un todo, la naturaleza, la sociedad, el ser humano para lograr en las generaciones actuales y venideras una mejor calidad de vida (Severiche-Sierra, et al., 2016).

Lograr un nivel de concienciación ambiental significa la identificación con claridad de los principales problemas ambientales para actuar y participar como ecociudadanos y ecociudadanas en actividades de formación ambiental como talleres, seminarios, charlas (Ramos, 2016). La educación ambiental despierta una conciencia racional en los sujetos sobre sus actos y su relación con el ambiente a través de procesos reflexivos sobre los actos del ser humano, con el propósito de la obtención del cambio en su cotidianidad (Berdugo y Montaño, 2017). Promueve el conocimiento científico y práctico para participar en la ejecución de alternativas viables y apropiadas de solución. Se trata de lograr una reconfiguración de la forma de consumir y del desarrollo económico para reconectar al ser humano con la naturaleza (Canaza-Choque, 2019).

Asimismo, la educación ambiental es un proceso integrado, sistémico, contextualizado, comunitario y autogestionado en el que se adquieren conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes y valores (Lezcano, et al., 2018) para relacionarse con respeto y de manera crítica con el ambiente. La educación ambiental tiene su esencia en las relaciones de los seres vivos, en particular, el ser humano con la naturaleza y por tanto, una de sus funciones es ser el eje articulador para la conservación, preservación o recuperación ambiental (Franco, 2018).

Respecto al enfoque de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad-CTS, su objetivo es difundir el conocimiento científico a todos los ciudadanos para que a través de su apropiación se promueva el pensamiento crítico y se tomen decisiones informadas. Implica la búsqueda actualizada de información relevante y, un análisis crítico acerca de la misma que conlleven a la toma de decisiones; además se caracteriza por ser interdisciplinar y crítico respecto a la forma de hacer ciencia. En esta perspectiva, Canel (2013) destaca:

Se propone entender la ciencia y la tecnología como un proceso sustancialmente social donde ciertos elementos como son los valores morales, las convicciones religiosas, los intereses profesionales, las presiones económicas, etc., desempeñan un papel decisivo en la consolidación de las ideas científicas y los artefactos tecnológicos. La crítica de la sociedad cobra mucha importancia, y de ella depende, en gran parte, el futuro de la ciencia y la tecnología. (p. 6)

Es decir, se aboga por una ciencia y tecnología comprometida con lo social, con las comunidades acorde con sus necesidades, percepciones y representaciones sociales o conocimientos, valoraciones, actitudes y prácticas construidas y desarrolladas a través de la interacción social. Su objetivo es difundir el conocimiento científico a todos los ciudadanos para que a través de su apropiación se promueva el pensamiento crítico acerca de información relevante y la toma de decisiones informadas.

- Didáctica: de acuerdo con Reyes (2016) se trata de promover en la enseñanza el propósito de conocer, disfrutar y respetar para el aumento y mejoramiento de la concienciación ambiental. Lezcano, et al. (2018) exponen la importancia de tratar temas y problemas relacionados con el lugar donde viven los participantes. Además, se considera necesario la sistematización de los antecedentes más significativos que han caracterizado la problemática a resolver. En concordancia, la propuesta es la aplicación

de estrategias como: el trabajo en grupo para cimentar el aprendizaje colaborativo, simulaciones y el juego de roles; resolución de problemas y debates, discusiones y controversias centradas en los estudiantes.

De igual modo, la apuesta es partir del conocimiento de las Representaciones Sociales-RS, percepciones, valoraciones o actitudes frente a diversos problemas ambientales, en este caso, el de la deforestación. Esto posibilita el análisis de un antes y un después mediante su estudio; de ahí su aporte a la identificación o transformación de la concienciación y comportamientos ambientales con la realidad ambiental (Ibáñez, et al., 2017; Perales, 2017; Sevillano, 2017; Profice, et al., 2015; Moyano-Díaz, et al., 2017; Bolzan-de-Campos, et al., 2018).

En cuanto a la implementación de talleres, los autores evidencian que el alcance incluye elementos prácticos y experienciales que pueden permitir el análisis de problemas ambientales locales y el fortalecimiento de la relación con el ambiente. Son importantes porque pueden despertar la curiosidad, el aprender a aprender, la iniciativa, la responsabilidad y el trabajo en equipo (Reyes, 2916). Por otra parte, en los estudios abordados cabe destacar las estrategias lúdicas, divertidas y significativas que motivan a descubrir y darle valoración al territorio (Pineda, et al., 2018) y adaptables a los intereses de los participantes.

Cabe señalar que son también importantes los mapas cartográficos en el proceso de formación ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques, los cuales implican la identificación del territorio, de las causas y los posibles impactos de la deforestación. Asimismo, es necesario plantear escenarios futuros como estrategia valiosa para estimular el pensamiento prospectivo en clave de futuro, de manera global y creativa (Kong, 2015). Otras estrategias son: el concurso de carteles, dibujos (Veloz, et al., 2018) y el análisis de la publicidad (Megías-Delgado, at al., 2018) para resaltar el aporte de los bosques y de la biodiversidad para la vida en el planeta.

- *Investigación*: este factor se configura con los planteamientos de la educación ambiental y la deforestación, debido a que facilita el desarrollo de diversos estudios para la aplicación de una estrategia formativa fundamentada en el aporte a la generación de nuevo conocimiento, a partir del saber y la participación de los diferentes actores que ascienden a un conocimiento científico. Por ello, los autores coinciden en que el

conocimiento científico producido es fundamental para la comprensión de las potencialidades de la naturaleza, del actuar con ella y de la calidad de relaciones generadas de forma constructiva. Por esta razón, la academia, como las universidades e institutos de investigación han de asumir un efectivo compromiso con este campo de la ciencia.

Acorde con esta necesidad en la relación hombre-naturaleza, los estudios sobre prevención, mitigación y manejo de los impactos ambientales significativos de la deforestación y sobre políticas y normativas (Molina y Martínez, 2019) se consideran de especial interés en la búsqueda de alternativas para la sustentabilidad desde el manejo diferencial y la razón de la valoración de los respectivos territorios en diversas dimensiones.

- Escenarios: los resultados indican la trascendencia de involucrar a diversos actores sociales en los procesos de formación ambiental; en este sentido, se resaltan los siguientes tipos de escenarios: a) el sociofamiliar, configurado básicamente por la familiar para valorar el lugar que habitan o habitarán; b) ambiental, en el que se analizan las fortalezas y las debilidades del territorio y las causas y efectos de estas; c) tecnológico, muy importante en relación con el qué y cómo hacer, en una perspectiva concreta y utilitarista para apoyar las necesidades del ser humano (Kong, 2015). En este aspecto, los aportes del presente estudio son inherentes a la implementación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación-TIC como facilitadoras del aprendizaje y el nivel de receptibilidad y aceptabilidad que poseen en particular, en las generaciones jóvenes (Reves, 2016). Sin embargo, es importante mencionar que la tecnología no debe considerarse como la solución-milagro de las problemáticas ambientales y de la desforestación en particular. Sólo combinada con otras soluciones mencionadas en este estudio, en relación con la toma de conciencia y la transformación de hábitos de producción y consumo, la tecnología puede ser considerada como herramienta útil a la transformación necesaria para conservar la vida en el planeta.

De manera específica, los resultados muestran la importancia de la participación de diversos actores para la toma de decisiones, la definición de políticas para la valoración del territorio y la formación ambiental comunitaria (Valerio-Hernández, et al., 2015; Quintana, 2017). Para Lezcano et al., (2018) la participación de los integrantes de una comunidad favorece su implicación, sensibilización y sentido de compromiso, es significativo porque les genera autodesarrollo, descubrimiento de sus

potencialidades para subsanar los problemas y mejorar su entorno. En especial, los profesores quienes tienen mucha influencia en las actitudes de los estudiantes; igualmente, los padres de familia, para generar una sensibilización integral sobre el ambiente en la sociedad (Pineda, et al., 2018).

No obstante, se requiere profundizar más en futuras investigaciones sobre la integralidad y pertinencia, con el fin de comprender las complejas interrelaciones que intervienen en el ambiente como los aspectos ecológicos, económicos, sociales, políticos, culturales éticos y estéticos (Reves, 2016). Además, analizar los problemas considerados pertinentes y relevantes por los diversos miembros de la comunidad. Otras relaciones son la conectividad y contextualización, para crear una conexión con la naturaleza que genere comportamientos ecológicos en el entorno de vida (Otto y Pensini, 2017). Según Musitu-Ferrer, et al., (2019), para el rendimiento académico la conectividad, la empatía, y el comportamiento pro-ambiental juegan un importante papel. Particularmente, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación-TIC, tienen especial preferencia. Como complemento de lo anterior, en la dinámica del proceso formativo ambiental comunitario, resulta también necesario, que se aborde la inter - institucionalidad, la participación, la integralidad y pertinencia, la conectividad y contextualización. La inter – institucionalidad, entendida como la participación e intervención, entre otros, del Estado para la definición de políticas públicas, mecanismos financieros, incentivos de mercado (Valerio-Hernández, et al., 2015), la empresa privada, la academia. Se esperaría su articulación y trabajo en un solo sentido para el bien común

La revisión permitió dar respuesta a la pregunta de investigación formulada y suministró los elementos requeridos para analizar el problema ambiental de la deforestación, con el fin de entregar una mirada que se aproxime a soluciones concretas y lograr transformaciones en las prácticas, valoraciones, actitudes y conocimientos de lo ambiental para transitar de una visión antropocéntrica a una ecocéntrica, compleja, interdisciplinaria e integral que garantice la vida de todos los seres vivos.

Conclusiones

La búsqueda de la literatura en este trabajo refleja la importancia de las dos categorías definidas: educación ambiental y deforestación, a nivel

internacional y nacional; esto como consecuencia del panorama actual alrededor del planeta, el cual genera un alto nivel de preocupación por parte de investigadores de países como: Colombia, México, España, Brasil, Perú y Ecuador, en particular durante los años 2017 y 2018.

Son pocos los trabajos que integran la educación ambiental y deforestación. Las temáticas que más suscitaron el interés de los investigadores en las categorías de análisis de este trabajo fueron: a) en relación con la educación ambiental: cambio deforestación, conservación; didáctica y lo sociocultural, b) deforestación: percepciones, creencias, actitudes y representaciones sociales; causas e impactos, lo política y la gobernanza; la educación ambiental.

El abordaje metodológico dominante es de tipo cualitativo en las investigaciones que centran el estudio en la educación ambiental y en las de la deforestación, es la cuantitativa. Los trabajos que integran estas dos categorías también lo hacen con la metodología de tipo mixto. Esta tendencia aboga por el análisis y la comprensión de una realidad compleja con múltiples aristas y dimensiones. No obstante, la carencia es la definición de la postura epistemológica y ontológica para la investigación de la complejidad.

Los aportes de las investigaciones se retomaron en una propuesta de formación ambiental comunitaria para la mitigación de la deforestación con los siguientes componentes: a) conceptualización-enfoque, b) didáctica, c) investigación y d) escenarios. En todos ellos, con las siguientes características: interinstitucionalidad, participación de diversos actores, integralidad, pertinencia, conectividad y contextualización. Lo novedoso se identifica de manera especial en las estrategias didácticas como el aprendizaje expansivo, lo lúdico, el mapeo y el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad

Como lo ausente en las investigaciones se consideran las siguientes: la poca inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, la ecociudadanía y la gobernanza y la asunción de un enfoque epistemológico y ontológico de la metodología que conlleve a superar la descripción rigurosa de la realidad pero, sin trascendencia para la modificación del conocimiento, valoraciones, actitudes y prácticas en una relación bio-única, integrada e interrelacionada del ser humano y la naturaleza.

Referencias

- Aguilar-González, B., Cerdán, P., Kocian, M. y Aguilar-Umaña, A. (2017). Impactos de la narco-deforestación sobre las áreas protegidas en Centroamérica: una aproximación desde la economía ecológica crítica. En A. Azama; D. Escobar, y S. Peniche (Coordinadores.), Perspectivas de la Economía Ecológica en el Nuevo Siglo. (pp. 241-270). Fondo Editorial Universitario. https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Hernandez/publication/326449643_El_rol_del_poder_judicial_en_la_depredacion_de_los_recursos_comunes_el_caso_del_desarrollo_urbano_en_el_bosque_Nixticuil/links/5b4e296345851507a7a98fc6/El-rol-del-poder-judicial-en-la-depredacion-de-los-recursos-comunes-el-caso-del-desarrollo-urbano-en-el-bosque-Nixticuil.pdf#page=242
- Alva, W., Obregón, R. y Peña, S. (2017). La educación ambiental como estrategia para disminuir la deforestación y degradación del bosque tropical en Tingo María. *Revistas Científicas UNAS*, 7(4). http://revistas.unas.edu.pe/index.php/revia/article/view/137
- Avendaño, W. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Revista Luna Azul,* (35), 94-115. https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727349006.pdf
- Ávila-Akerberg, V. y González-Martínez, T. (2016). Participación social y educación ambiental para la conservación. Un estudio de caso con niños y jóvenes de una zona rural periurbana. *Teoría y Praxis*, (19), 119-136. https://www.redalyc.org/pdf/4561/456146535007.pdf
- Bachmann, L. (2018, 17-19 de octubre). Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación? [objeto de conferencia]. Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía, Buenos Aires, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11237/ev.11237.pdf
- Barros, H. & Pinheiro, J. (2020). Climate change perception by adolescents: reflections on sustainable lifestyle, local impacts and optimism bias (Percepción del cambio climático en adolescentes. Reflexiones sobre los estilos de vida sostenibles, el impacto local y el sesgo optimista). Revista Bilingüe de Psicología Ambiental / Bilingual Journal of Environmental Psychology, 11(2), 260-283: Special

- Issue: Transitions To Sustainability, Lifestyles Changes And Human Wellbeing / Número Especial: Transiciones hacia la sustentabilidad, cambios de estilos de vida y bienestar humano. https://doi.org/10.10 80/21711976.2020.1728654
- Berdugo, N. C. y Montaño, W. Y. (2017). La educación ambiental en las instituciones de educación superior públicas acreditadas en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova, 15*(20), 127-136. https://doi.org/10.21830/19006586.178
- Bolzan-de-Campos, C., Fedrizzi, B. y Santos-Almeida, C. R. (2018). ¿Cómo perciben y definen la naturaleza los niños de diferentes entornos? Un estudio cualitativo realizado con niños del sur de Brasil / ¿Cómo niños de contextos diferentes perciben y definen la naturaleza? Estudio cualitativo con niños del sur de Brasil. *Revista Bilingüe de Psicología Ambiental*, 9(2), 177-203.https://doi.org/10. 1080/21711976.2018.1432526
- Cadilhac, L., Torres, R., Calles, J., Vanacker, V. y Calderón, E. (2017). Desafíos para la investigación sobre el cambio climático en Ecuador. *Neotropical Biodiversity, 3*(1), 168-181. https://doi.org/10.1080/237 66808.2017.1328247
- Camargo, L. C. (2017). Lineamientos para la gestión de la deforestación, generada por los cultivos ilícitos asociados al conflicto [tesis de maestría], Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38071/CamargoVargasLauraCecilia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Canaza-Choque, F. A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, (165), 155-172. https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/9
- Canel, P. (2013). El enfoque C.T.S. en la enseñanza de las ciencias El cambio climático, ¿Realidad o ficción? [tesis de maestría]. Maestría en Formación de Profesorado de Secundaria. Universidad de Cantabria. España. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2856/CanelFernandezPatricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cañas, K., Zambrano, M. y Velázquez, M. (2020). Sistemas agroforestales: una visión transdisciplinaria en el proceso de deforestación. *Revista*

- *Ambientellanía, 1*(1), 128-138. http://unellez.edu.ve/revistas/index.php/ambientellania/article/view/898
- De la Vega-Leiner, A. C. y Huber, Ch. (2019). El lado negativo de la integración transfronteriza: el caso de la deforestación en las tierras bajas de Mato Grosso en Brasil y Santa Cruz en Bolivia. *Medio ambiente: ciencia y políticas para el desarrollo sostenible*, 61(2),31-44. https://doi.org/10.1080/00139157.2019.1564214
- Díaz, C. y Prada, K. (2019). Aprendizaje ambiental significativo a través de la implementación de un modelo de educación ambiental, estudio de caso: institución educativa de Machado Bolívar Colombia. (Intervenciones educativas y sistematización de experiencias). *Revista Luna Azul*, (48), 156-171. DOI: 10.17151/luaz.2019.48.9. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/lunazul/downloads/Lunazul48 9.pdf
- Ellis, E. A., Romero Montero, A. y Hernández Gómez, I. U. (2015). Evaluación y mapeo de los determinantes de deforestación en la Península Yucatán. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), The Nature Conservancy (TNC), Alianza México REDD+, México, Distrito Federal. https://www.researchgate.net/publication/283090392_Evaluacion_y_mapeo_de_los_determinantes_de_la_deforestacion_en_la_Peninsula_Yucatan-USAIDTNCMREDD
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2016). El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo Infancia y Aprendizaje, 39*(3), 401-435. https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119
- Espejel, A. y Flores, A. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Revista Luna Azul*, (44), 294-315. https://www.redalyc.org/pdf/3217/321750362018.pdf
- Espinoza, J. E. (2015). Diseño e implementación de un programa de educación ambiental para lograr conciencia y responsabilidad social en los Integrantes de la Unidad Educativa Experimental "Héroes del 41" [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Fernández, W. (2018). *Influencia de la Gestión Ambiental en la Deforestación en el Distrito de Imaza Bagua Amazonas 2016* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.

- http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29666
- Foladori, G. (2018). Educación Ambiental en el Capitalismo. *Pesquisa em* Educação Ambiental, 13(1), 48-57. https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p48-57
- Franco, V. C. (2018). Educación ambiental v Conservación al medio ambiente en la Institución Educativa Inicial Nº 032 Niño Jesús de Zárate - San Juan de Lurigancho, 2017 [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. http:// repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14995/ Franco SVC.pdf?sequence=1&isAllowed=v
- Garrido, M. D. (2018). Programa de Educación Ambiental para contrarrestar los factores de la deforestación. Revista Scientific, https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-115-135. 2987.2018.3.10.6.115-135
- García, M. E. (2016). La deforestación: una práctica que agota nuestra biodiversidad. Producción + Limpia, 11(2), 161-168. http://dx.doi. org/10.22507/pml.v11n2a13
- García, H. (2013). Deforestación en Colombia: Retos y perspectivas. Fedesarrollo. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/ bitstream/handle/11445/337/KAS%20SOPLA Deforestacion%20 en%20Colombia%20retos%20y%20perspectivas. pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gómez, M. L. (2019). Representaciones sociales de deforestación en los estudiantes de décimo - A, en el colegio agropecuario Nuestra Señora del Carmen del Carmelo – Cajibio [tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional. http://repositorio.unicauca. edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1119
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: Denman, C. A. y Hero, J. A. (Comps.) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos. (pp. 113-145) El Colegio de Sonora, Hermosillo Sonora.
- Ibáñez, M. E., Amador, L. V. y Mateos. F. (2017). Actitudes del alumnado universitario hacia el Medio Ambiente: Educación Ambiental e Innovación. Revista de Humanidades, (31), 17-38. http://revistas. uned.es/index.php/rdh/article/view/19071/15904

- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (2019). *Boletín de Detecciones Tempranas de Deforestación*, (17). Recuperado de http://www.ideam.gov.co/documents/24277/84382637/Deteccion es+Tempranas+de+Deforestaci%C3%B3n/96e81976-195e-4d0f-8aaf-24c05c7312f8
- Iñigo, L. S. (2019). Educación para la preservación del medio ambiente. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, *6*(1). DOI: http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.12
- Kong, F. (2015). La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una educación ambiental creativa, global y sostenible. El caso de un grupo de estudiantes de Barcelona y Santiago de Chile [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- León, F. J. (2019). Efectos Ambientales por deforestación del Bosque Seco "El Algarrobal" de Conache –Laredo, 2016 [tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional. http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/12919
- Lezcano, A. M., Suero, L. y Garbizo, N. (2018). *Proceso de Gestión de la Educación Ambiental Comunitaria. Apuntes Para un Debate.* http://rc.upr.edu.cu/jspui/bitstream/DICT/3077/1/PROCESO%20DE%20GESTI%C3%93N%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20AMBIENTAL%20COMUNITARIA.APUNTES%20PARA%20UN%20DEBATE.pdf
- López, E. (2016). Diseño e implementación de un programa de capacitación continua en educación ambiental por parte del gobierno autónomo descentralizado municipal de Machala, dirigido a instituciones educativas [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/11973
- López, A. (2012). *Deforestación en México*. Documento CIDE No. 527. Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. Disponible: http://www.ccmss.org.mx/wp-content/uploads/2014/10/ Deforestacion en Mexico un analisis preliminar.pdf
- Luna-Cabrera, G. C., Narváez-Romo, A. y Molina-Moreno A. A (2020). Percepción de jóvenes rurales frente al ecoturismo en el Centro Ambiental Chimayoy, Municipio de Pasto, Colombia. *Revista Información Tecnológica*, 31(2), 229-237

- Mas, J. F., Lemoine-Rodríguez, R., González-López, R., López-Sánchez, J., Piña-Garduño, A. y Herrera-Flores, E. (2017). Detección de cambio de uso / cobertura del suelo que combina procesamiento automático e interpretación visual. *Revista Europea de percepción remota*, 50(1), 626-635. https://doi.org/10.1080/22797254.2017.13 87505
- Mateus, Y. S. (2019). La Deforestación en Colombia Propuestas para la mitigación de sus efectos. Recuperado de https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/35851/MateusGuerreroYeimy-Samanta2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Megías-Delgado, M., Baldallo-González, C. y Maraver-López, P. (2018). Validez de la publicidad como recurso en la Educación Ambiental. *Revista Mediterránea de Comunicación, 9*(2), 203-2185. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.11
- Meléndez, C. L. (2019). Programa nacional de conservación de bosques para la mitigación del cambio climático y deforestación en la comunidad nativa Achual Tipishca [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38691/Melendez_CCL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Molina, Y. A. y Martínez, O. (2019). La Reforestación como Estrategia Ambiental para la Conservación de ríos y quebradas. *Revista Scientific*, 4(13), 182-199. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.9.182-199
- Monjardín-Armenta, S. A., Pacheco-Angulo, C. E., Plata-Rocha, W. y Corrales-Barraza, G. (2017). *Madera y Bosques, 23*(1), 7-22. https://doi.org/10.21829/myb.2017.2311482
- Morón, H. y Morón M. C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 14*(1), 244-257. http://ojs.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/933/981
- Moscoso, M. A. y Garzón, V. A. (2017). La pedagogía: el complemento estratégico de la Educación Ambiental. *Praxis Pedagógica, 17*(20), 103-122. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.103-122

- Moyano-Díaz, E., Palomo-Vélez, G, Olivos, P. y Sepúlveda-Fuentes. J. (2017). Ambientes naturales y urbanos que determinan creencias y comportamientos ambientales, pensamiento económico y felicidad / Ambientes naturales y urbanos determinan creencias y comportamientos ambientales, el pensamiento económico y la felicidad. *Revista Bilingüe de Psicología Ambiental*, 8(1), 75-106. https://doi.org/10.1080/21711976.2016.1272875
- Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C. y Callejas-Jerónimo, J. E. (2019). Un análisis socioeducativo de la Educación Ambiental y del Aula Natura. *RES. Revista de Educación Social*, (28), 59-78. https://cendocps.carm.es/documentacion/2019 RES N.28.pdf#page=60
- Otto, S., y Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, (47), 88-94. Doi: https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009
- Perales, F. J. (2017). Educación Ambiental y Educación Social: el punto de vista de los estudiantes. *ReiDoCrea*, 6(1), 1-15. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44191/6-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pineda, C., López, X., Wehncke, E. V. y Maldonado, B. (2018). Construir sociedades comprometidas con el entorno natural: educación ambiental en niños del sur de Morelos, México. *Región y sociedad,* 30(72), 1-25. https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a896
- Porras, L. O. (2018). Deforestación, reflejo de un sujeto solipsista. *Revista Nueva época*, (51), 187-203. https://revistas.unilibre.edu.co/index. php/nueva epoca/article/view/5682
- Prieto, B. (2017). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de Contabilidad*, *18*(46). Doi: https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-46.umdi
- Profice, C., Pinheiro, J. Q., Fandi, A. C. y Gomes, A. R. (2015). Percepción ambiental infantil de las áreas protegidas en la Mata Atlántica / Percepción ambiental infantil en la selva tropical. Cómo los niños perciben las áreas protegidas de la selva tropical. *Revista Bilingüe de Psicología Ambiental*, 6(3), 328-358. https://doi.org/10.1080/21 711976.2015.1026085

- Quintana, R. (2017). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio. Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez v Juventud. 15(2). 927-949. Doi: 10.11600/1692715x.1520929042016
- Ramos, E. A. (2016). Nivel de conciencia ambiental de los pobladores de la zona de Atahualpa y propuesta de un programa educativo para evitar la deforestación, Rioja, 2015 [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. http:// cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5864
- Rengifo, B. A., Quitiaquez, L. y Mora, F. G. (2012). La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Las independencias y construcción de estados nacionales: poder, territorialización y socialización, siglos XIX-XX. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf
- Reyes, M. M. (2016). Análisis de fiabilidad de la eficacia de un material educativo en el ámbito de la educación ambiental [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional. http://hdl.handle.net/10272/12451
- Rodríguez, M. E. (2015). Nuevas estrategias en educación para fomentar la reforestación con especies autóctonas del centro de la Argentina. Corciencia. Recuperado de http://www.corciencia.org.ar/5317/
- Romero-Cuéllar, J., Buitrago-Vargas, A., Quintero-Ruiz, T. y Francés, F. (2018). Simulación hidrológica de los impactos potenciales del cambio climático en la cuenca hidrográfica del río Aipe, en Huila, Colombia. Revista Iberoamericana del Agua, 5(1), 63-78. https:// doi.org/10.1080/23863781.2018.1454574
- Salinas-Cabrera, D. (2016). Educación ambiental para el desarrollo y consumo sustentable en Chile. Una revisión bibliográfica. Educare, 20(2), 1-15. http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.3
- Sauvé, L. (2014). Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos. *Integra Educativa*, (18), «Educación para la ciudadanía ambiental» (Revue bolivienne, La Paz), 65-88. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997- 40432013000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E. y Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266 281. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655393
- Sevillano, V., Corraliza, J. A. y Lorenzo, E. (2017). Spanish version of the Dispositional Empathy with Nature scale / Versión española de la escala de Empatía Disposicional hacia la Naturaleza. *Revista de Psicología Social*, *32*(3), 624-658. https://doi.org/10.1080/0213474 8.2017.1356548
- Simmons, C. S., Walker, R., Aldrich, S., Arima, E., Pereira, R., Ramos de Castro, E. M., Michelotti, F., Waylen, M. y Antunes, A. (2019). Disciplinar y desarrollar: Destrucción del bosque de castaña en la cuenca baja del Amazonas. *Anales de la Asociación Estadounidense de Geógrafos*, 109(1), 242-265. https://doi.org/10.1080/24694452.2 018.1489215
- Sweetman, B. M., Cissell, J. R., Rhine, S. y Steinberg, M. K. (2019). Cambios en la cubierta terrestre en Ambergris Caye, Belice: un estudio de caso de desarrollo turístico no regulado. *El geógrafo profesional*, 71(1), 123-134. https://doi.org/10.1080/00330124.201 8.1501710
- Toovey, R. (2020). Economía de carteles del TLCAN. *Anales de la Asociación Americana de Geógrafos*. https://doi.org/10.1080/2469 4452.2020.1765727
- Unigarro, S. R. (2018). Experiencia pedagógica con enfoque CTS para la sensibilización ante la problemática ambiental de la deforestación con el grado séptimo de la Institución Educativa Rural Nueva Bengala del Municipio Orito Departamento del Putumayo. 2015 [tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Institucional. http://repositorio.unicauca.edu. Repositorio co:8080/bitstream/handle/123456789/367/EXPERIENCIA%20 PEDAG%C3%93GICA%20CON%20ENFOQUE%20CTS%20 PARA%20LA%20SENSIBILIZACI%C3%93N%20ANTE%20 LA%20PROBLEM%C3%81TICA%20AMBIENTAL%20 DE%20LA%20DEFORESTACI%C3%93N%20CON%20 EL%20GRADO%20S%C3%89PTIMO%20DE%20LA%20 INSTITUCI%C3%93N%20EDUCATIVA%20RURAL%20 NUEVA%20BENGALA%20DEL%20MUNICIPIO%20ORI. pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Valdés, C. O., Rodríguez, A., Llivina, C. M., Betancourt, A. y Santos, C. I. (2016). Orientaciones para reducción de la deforestación y degradación de los bosques: Ejemplo de la utilización de estudios de motores de deforestación en la planeación territorial para la Amazonia colombiana. Provecto: Acompañamiento del Instituto Sinchi al Programa Protección del Bosque y Clima de la GIZ (Agencia Alemana para la Cooperación Internacional)
- Valdez Duffau, M. E.y Cisneros Guachimboza, P. K. (2020).De Derecho. (34),146-167. https://doi. Foro. Revista org/10.32719/26312484.2020.34.8
- Valerio-Hernández, V., Arguedas-Quirós, S. y Aguilar-Arguedas, A. (2015). Educación ambiental en el marco de una estrategia participativa para atender el cambio climático a nivel local: Experiencias en Costa Rica. Revista de Ciencias Ambientales, 49(2), 1-12. http:// dx.doi.org/10.15359/rca.49-2.1
- Veloz, S. P., Villavicencio, L. C., Serrano, K. V., v Avalos, M. C., Veloz, M. F. (2018). Impacto de talleres educativos para la conservación y protección de los bosques en la Educación Ambiental de niños y niñas. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 5(2), http://eds.b.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&irnl=20077890&AN=127823775&h=gT5NLOaGG5Zug8cOoiK-JCyaiFbhOcTvhtnLFKyPFLtJ9CFvsF4aRus5ny00YE1Pc-4ZhsguLcXX4Xg0b0Szvmng%3d%3d&crl=c&resultLocal=ErrCrlNoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=login. aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d20077890%26AN%3d127823775

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 15/11/2020 - Aprobado 23/11/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 133-146

Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física

The instructions as teaching texts that announce the experience in the classroom. Appreciations on the case of Physical Education

Marcela Oroño¹, Nancy Salvá², Mariana Sarni³

Resumen. Presentamos un ejercicio de reflexión colectiva que nos ha permitido indagar aspectos invisibilizados de la práctica docente. El desafio asumido implica un desplazamiento de los textos en los que habitualmente pensamos (planificación, tareas, materiales curriculares, etc.) para enfrentarnos a los enigmas de la praxis a través del análisis de las consignas que utilizamos los profesores, particularmente los profesores de educación física, entendidos como textos de enseñanza. Partimos de la convicción que las consignas (orales, gestuales, físicas o escritas) configuran las relaciones con el saber en la experiencia de formación escolar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, nos propusimos revisar el juego de diálogos en torno al deporte basquetbol en una clase de educación física de 6to año y producir un conocimiento que haga visible algunas conexiones con concepciones disciplinares y didácticas que atraviesan la praxis.

¹ Profesora de Educación Física (Instituto Superior de Educación Física). Especializada en Ciencias de la Educación, (Dpto. de Posgrados del ISEF). Magister en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH). Especialista en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH).

² Doctora en Éducación (Universidad Autónoma de Madrid, UAM, España), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de la República. UdelaR, Uruguay), Diplomada en Crurriculum y Prácticas Escolares en Contexto. (Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Argentina), Experta Universitario en Administración de la Educación (Universidad de Educación a Distancia, UNED. España) Posgraduada como Maestra Directora (Instituto Nacional de Docencia, INADO. CONAE. Uruguay), Maestra de Primer Grado (Institutos Normales de Montevideo, IINN. Uruguay). 3 Magíster en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Católica del Uruguay) Profesora de Educación Física (ISEF) Posgraduada en Gestión de Centros Deportivos y Educativos (ISEF). Diplomada en Educación Superior (Universidad Veracruzana- México). Profesora adjunta de la Universidad de la República (Uruguay).

Palabras clave: práctica docente, enseñanza, consignas, relaciones con el saber

Abstract. We present an exercise in collective reflection that has allowed us to investigate invisible aspects of teaching practicum. The challenge assumed implies a displacement of the texts in which we usually think (planning, tasks, curricular materials, etc.) to face the mysteries of praxis through the analysis of the instructions that teachers use, particularly physical education teachers, understood as teaching texts. We start from the conviction that the instructions (oral, gestural, physical or written) configure the relationships with knowledge in the school training experience of students. From this perspective, we set out to review the game of dialogues around basketball in the 6th year of primary school and produce knowledge that makes visible some connections with disciplinary and didactic conceptions that go through praxis.

Keywords: teaching practice, teaching, instructions, relationships with knowledge

Introducción

"Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento" (Litwin, 1996)

En este artículo invitamos a reflexionar a las consignas, uno de los elementos que forman parte de los desafíos actuales que presenta la enseñanza, elemento al que entendemos vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El análisis se realiza desde una perspectiva teórico-práctica en la que se entiende están implicadas para el caso de la Educación Física. El trabajo persigue dos propósitos centrales: por un lado, reflexionar sobre el valor o la función de las consigas en la habilitación de ciertos tipos de aprendizajes, esto, como un modo de abordar desafíos actuales de la enseñanza; por otro lado, el de habilitar, simultáneamente, el ejercicio de la discusión entre docentes profesionales que, en soledad o como parte de un colectivo, estén interesados en revisar la temática.

En este sentido apostamos por una postura ética que rescate, para la enseñanza, el compromiso con la experiencia educativa de niños, niñas

y jóvenes, que no es otra cosa que asumir responsablemente la tarea profesional docente; en otras palabras, nos interesa destacar el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, o sea, con la íntima transformación que produce en los sujetos involucrados:

(...) hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer...hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela (...) Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia... (Heidegger, citado en Larrosa, 2003: 98).

El autor nos lleva a pensar que la experiencia es lo que nos pasa, pero, en la realidad actual escuchamos y vemos informaciones, el mundo pasa ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos e impasibles. Somos destinatarios de una sobreabundancia de estímulos que nos enmudecen y nos refugiarnos en vivencias individuales y privadas sin necesidad de lo colectivo lo que nos convierte en una especie de público que mira el mundo desde el exterior.

Aquí es cuando nos preguntamos ¿qué les pasa a los estudiantes en las aulas?, ¿estarán como espectadores ajenos, atrapados en un discurso académico del que no participan? Estos interrogantes nos desafían a recuperar la experiencia como una forma de relación con el conocimiento. Se trata de una relación singular para la construcción de un saber práctico de carácter artesanal que implica la interacción con otros, y en este sentido, se distancia de la concepción iluminista del conocimiento. Por tanto, es relevante señalar la vigencia del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1974) quien argumenta que, una educación liberadora, exige repensar las relaciones entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, entre aquello que está afuera de nosotros y de lo que nos podemos apropiar y nuestra propia subjetividad.

Y, es esa relación entre conocimiento y subjetividad la que podría pensarse en términos de experiencia, porque resulta comunicable y adquiere un carácter colectivo, y a la vez, histórico y político. Desde esta perspectiva, es posible que la experiencia educativa se convierta en praxis transformadora. Ahora bien, no es suficiente mantenernos en el plano de la reflexión teórica sobre las prácticas educativas, es necesario incursionar en los escenarios de las prácticas reales, prácticas situadas que pueden ser pensadas desde la

rememoración que permite captar la experiencia como praxis, alejándonos de prácticas repetitivas que no representan la educación que queremos para nuestros estudiantes.

Vamos a acordar que el mundo de la práctica nos enfrenta a la incertidumbre porque la experiencia educativa auténtica no es predecible en su totalidad. Sólo podemos anticipar algunas posibilidades que, claramente la hacen tentativa. Por eso, debemos tener dispuestas diversas alternativas de acción para nuestros estudiantes, que harán o no posible su experiencia transformadora. La experiencia no la vemos en las planificaciones, sino en la acción que, en nuestro caso, resulta de la transcripción de lo que sucede en la clase, de una narrativa que, en clave de consigna, emerge de la práctica, y es llevada a un texto que nos permite analizar la interacción cultural a través del diálogo de los sujetos participantes. Es allí, donde en la praxis se produce conocimiento que supera las barreras del espacio/tiempo de la clase y puede ser comunicado.

Ese mundo de interacciones sociales que caracteriza las prácticas de enseñanza, es un ámbito dinámico, atravesado de contradicciones y conflictos inesperados, ante los que los docentes hemos de tomar decisiones singularmente justas. Por cierto, exigen un pensamiento práctico que permita interpretar esas situaciones de interacción, analizar los problemas, juzgarlos y tomar decisiones diferentes como clave de la intervención docente en casos singulares. Estamos haciendo alusión a lo que llamamos consignas en el discurso de los profesores, que provoca, en particular, ciertas formas de acción en los estudiantes, y a partir de allí habilita cierta construcción, incluso transformación del conocimiento en clave de praxis.

Acerca de las consigas y su función en la construcción de saberes

Mediante sus prácticas de enseñanza, los docentes se encargan de generar puertas de ingreso al conocimiento para sus alumnos. En ocasiones la rutina diaria del trabajo ocupa a los docentes en tareas administrativas y organizativas que, aunque, no son menos importantes, relegan la preocupación por las maneras de presentar el saber (configuraciones didácticas) que posibilitan el ingreso al conocimiento por parte de quien aprende. En este sentido, merecen particular atención la elaboración de las consignas como texto de enseñanza.

Las consignas vehiculizan la postura ideológica de quien enseña v evidencian, en términos prácticos y concretos, la posibilidad de reflexión v transformación de la enseñanza v del aprendizaje. Así, la elaboración de las consignas podrá permitir el encuentro de los que aprenden con el conocimiento a partir de acercamientos sucesivos y variados al saber. Para que ello ocurra debe partirse de una concepción de enseñanza asociada al aprendizaje v a la evaluación. La enseñanza se constituirá de este modo en una actividad cultural e histórica, significativa tanto para quien aprende como para quien enseña; la evaluación por su parte, sería una práctica a engarzar en la construcción de ambos procesos, un programa de trabajo que permite al enseñante mejorar sus consignas y al aprendiz, reconocer rectificar y ratificar a partir de sus errores; hablamos, como lo hacen de evaluar para aprender⁴.

Reflexionar sobre el valor de las consignas en relación a la construcción del conocimiento coloca a la enseñanza como centro de la tarea docente y a la evaluación como prácticas que habrá de estar imbricada a efectos de favorecer dicho proceso.

Por otra parte, como mencionábamos anteriormente, las consignas hacen visible el marco teórico, ideológico y político de quien enseña. Parece importante pensar cuál es la finalidad de la consigna, qué aprendizaje o qué conocimiento se busca que circule, antes de redactarlas dándole sentido a la enseñanza

A propósito, varios autores han analizado desde diferentes perspectivas las consignas en relación al aprendizaje y las tareas cognitivas de quien aprende. Por ejemplo, Anijovich y González (2015), Gentiletti (2012); Sanjurjo v Rodríguez (2009); Vázquez, Jakob, Rosales v Pelizza (2006); Riestra, (2009); García (2010); Anijovich, Malbergier v Sigal (2004); Mancovsky (2011); Vázquez (2007); Atorresi (2005); Camelo (2010). Todos ellos acuerdan en que las consignas establecen diálogo entre la tarea que se pretende que realice el estudiante, el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza.

⁴ Dejamos dicho aquí que, incluso reconociendo la función tradicional de control de resultados de la evaluación y su inevitable deslizamiento a la calificación solicitada por el sistema educativo (universitario o no universitario) para la aprobación o reprobación de los y las estudiantes, el punto de llegada de esa valoración sería diferente si su sentido pasase de evaluar para controlar a evaluar para aprender. Avanzamos además en pensar una evaluación para la praxis, en el entendido de que esta práctica valora conocimientos, pero, sobre todo, construye o resiste al control social del sujeto y del campo de conocimiento que se desliza cada vez que se valora un objeto de evaluación por uno o varios sujetos (para ampliar, revisar Sarni y Corbo, 2020)

La enseñanza es entendida en este marco como una actividad intencional y práctica que evidencia una postura política, ideológica, social, cultural y lingüística, no solo del centro educativo sino, y particularmente, de quien enseña. Se la concibe además como, un proceso recursivo de construcción y transformación colectiva, propuesta por los docentes quienes suman desde el aprender a los estudiantes.

En el caso de la educación física podemos pensar las consignas como dispositivo para el aprendizaje y construcción epistemológica de la educación física como campo en disputa.

Siguiendo a Riestra (2009, p 178) entendemos por consigna:

"...textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir. Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes"

En toda práctica de enseñanza, al momento de llevar adelante su tarea, el docente pone en juego sus sentidos respecto de la experiencia, las consignas, el conocimiento y con ello, cierto orden social (el que, en mayor o menor medida, con mayor o menor intención, reproduce y/o transforma). Se evidencia de esta forma el carácter político de la enseñanza, materializado en la elaboración de las consignas, las que se proponen consciente o inconscientemente.

Riestra (2009, p.179) aporta al respecto:

"la consigna que organiza la acción que cada alumno internalizará, puede constituirse en instrumento o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados"

Es entonces que se vuelve interesante y relevante el estudio de las consignas, en tanto pueden vehiculizar una reproducción de la cultura hegemónica o la habilitación a la transformación cultural.

En cuanto al vínculo ineludible entre consigas, enseñanza y evaluación, (Vázquez, 2007, p. 7) señala que las primeras:

"Orientan y organizan la actividad de los estudiantes.

Orientan el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos

Configuran las acciones mentales en los aprendices va que en su formulación intentan regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar. Restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados. Conforman un contrato que guía la producción y evaluación de los textos. Proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario v la corrección."

Queda de manifiesto tanto el sentido indisociable de las prácticas mencionadas, como la relevancia de comprender la enseñanza como una práctica de carácter social. Es claro entonces que el docente comprometido en pro de un sujeto sensible a la sociedad, elaborará las consignas también sensibles a ese provecto social.

En el caso particular de la educación física, las consignas en su mayoría se indican de forma oral⁵, interacción particular que, a criterio de Anijovich y González (2015), facilitan o inhiben las interrelaciones con la enseñanza y con la evaluación.

Las consignas en términos de preguntas deberían ser planificadas de manera consciente por parte de los docentes, dado que las buenas preguntas mejoran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Desde una perspectiva técnica de la enseñanza, podríamos decir que en escasas ocasiones se planifican las consignas, las que terminan respondiendo, en general, al "sentido común" y a la espontaneidad del momento para su elaboración.

En cuanto a su estructuración, manifiestan la tríada pregunta-respuestapregunta: inician por la pregunta inicial del docente, continúan con la respuesta del alumno y vuelven a comenzar con la (re)pregunta o retroalimentación del docente. Se trata de un proceso débil en cuanto a la calidad de la enseñanza, dada la escasa participación del alumno y del grupo como tal. Al respecto, Anijovich y González (2015, p. 79.) proponen:

"Por ejemplo, si las preguntas son formuladas y respondidas por los alumnos o por el docente, o si estos mismos actores participan en la

⁵ Podemos rastrear otro tipo de consignas en Gómez (2002)

retroalimentación. La modificación del ejemplo puede generar un intercambio de saberes capaz de enriquecer el conocimiento construido por el grupo y, al mismo tiempo, establece una cultura de la colaboración y una comunidad de aprendizaje en la clase. El resultado se verá altamente favorecido, si las preguntas promueven la contribución personal de los alumnos y habilitan a respuestas incorrectas."

Desde una perspectiva de la enseñanza superadora de la técnica, hemos mencionado anteriormente la importancia de las consignas como evidencia de los propósitos y objetivos de la enseñanza, y las posibilidades que presentan respecto del aprendizaje de los estudiantes. Otro aspecto a tener en cuenta al momento de la elaboración de las consignas desde este mismo enfoque, es la dimensión del conocimiento que se pretende trasmitir a los estudiantes

Se identifica en esta perspectiva de la enseñanza el sentido asumido por Carr y Kemmis (1988) respecto de las concepciones, como aquellas ideas subyacentes, del orden de lo teórico, pero que sostienen y dan sentido a las prácticas, bajo el entendido de teoría y práctica como unidad indisociable. A partir de lo anterior, es ineludible volver a pensar las prácticas de enseñanza como las configuraciones particulares que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, cuestión que realizan a partir de los supuestos básicos subyacentes a sus prácticas, el sentido que le da al campo disciplinar (en este caso al de la Educación Física), las relaciones que establece entre teoría y práctica, el abordaje de los contenidos y su estilo particular respecto del contrato didáctico, además de las intervenciones del estudiantado. En definitiva, al recorte singular que establece para su enseñanza. A partir de todos estos aspectos el docente realiza una *construcción metodológica* (Edestein, 1996, pp81-82) particular; la autora señala que esta:

"Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)"

Las consigas evidencian la construcción metodológica realizada. En la medida de la relevancia de los supuestos en juego a la hora de dicha construcción, el diseño y la planificación de las consignas en forma consciente se vuelve de fundamental importancia. Las consignas pueden habilitar un saber o solo la práctica de ciertas actividades, sin la necesaria circulación de saberes para la construcción de la educación física como campo de saber legítimo.

Un ejemplo para reflexionar: las consigas en una clase escolar de Educación Física

A continuación, y a riesgo de asumir una mirada reduccionista de una realidad de por si compleja de la práctica de enseñanza, presentamos un análisis de las consignas dadas por un docente de educación física en una clase de una escuela pública uruguaya, que seleccionó al básquetbol como su objeto de saber. Creemos esta forma de análisis un modo adecuado de iluminar los aspectos discutidos en el apartado anterior.

En primer lugar, la figura 1 analiza las consignas empleadas por el docente. Para el caso de esta clase, y según Gómez (2002), mayoritariamente emplea las orales, estructuradas en su mayoría como preguntas–círculos oscuros-, alternando en un caso con gestuales-motrices –círculo claro-; a cada consigna le suceden respuestas –cuadrados- generadas a partir de aquellas por el grupo de estudiantes

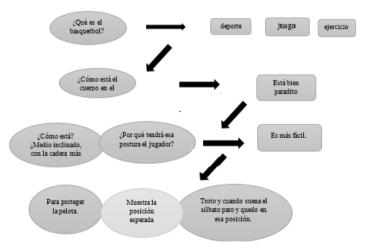


Figura 1: encadenamiento de consignas docentes y de respuestas estudiantiles relevadas en una clase

Este encadenamiento de consignas y de respuestas del estudiantado elaborado para poder poner en texto un objeto de enseñanza (básquetbol), describe un sistema de enseñanza que, articulado en un hilo, configuran una didáctica en particular.

A la síntesis de la secuencia completa de la figura, sumamos su descripción e interpretan – cuadro 1 columnas 1 y 2- de lo que va sucediendo en la clase, lo que va configurando la enseñanza de la educación física en la clase

Cuadro 1: descripción e interpretación de la secuencia

Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente: ¿Qué es el basquetbol?	El docente parte de una pregunta que pretende recabar información sobre el contenido <i>básquetbol</i>	Estamos frente a una pregunta abierta, que pretende una respuesta a partir de los saberes previos de los estudiantes en relación a ese contenido. Si bien a priori podemos decir que la pregunta es adecuada, siempre dependerá de la forma en que el docente reciba y use las respuestas obtenidas a partir de ella. Según cómo responde el docente a las intervenciones de los estudiantes, se evidencia que interprete a una consiga como cerrada, en aquellos casos como el que se describe aquí, dado que parece a priori está pensando en una única posible respuesta correcta. Entonces es claro que la consigna no fue elaborada para perseguir algún tipo de aprendizaje en particular, sino para reproducir.
Niños: deporte, juego, ejercicio	A partir de la respuesta de los niños, se evidencia que hay distintas perspectivas de lo que es el básquetbol y por tanto cuando, se dice basquetbol, no todos hacen referencia a lo mismo.	Sería interesante por parte del docente permitir el diálogo en relación a las respuestas de los niños ¿Por qué es deporte? ¿Por qué es juego? ¿Por qué es ejercicio? Estas nuevas preguntas exigen a los niños justificar y explicar sus ideas en relación a lo que comprende, estableciendo un mayor nivel de articulación. A partir de ahí se habilita un abordaje del tema permitiendo, en este caso, la problematización del deporte en tanto saber.

Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente: ¿Cómo está el cuerpo en el basquetbol?	El docente en este caso sigue adelante con otra pregunta sin resolver las diferencias anteriores, realizando otra consigna, que refiere a una posición concreta que no representa la génesis del deporte en todo caso.	Es una evidencia de que la mediación de las consignas por sí solas no basta para la realización de una actividad por parte del alumno. ¿" Cómo está" en qué sentido?: ¿en cuanto a su posición?, ¿en relación a sus compañeros?, ¿en relación a los oponentes?, ¿en la cancha?
Niños: Está bien paradito	La respuesta de los niños es categórica aparentemente, pero permite varias interpretaciones: "paradito" en el sentido de quieto en el lugar o "paradito" en el sentido de erguido	Es importante un acercamiento entre las expectativas de los profesores y las interpretaciones que los estudiantes realizan. Tomando las consignas como eje del aprendizaje, la comprensión de las mismas es una capacidad metodológica que requiere ser enseñada y aprendida.
Docente: ¿Cómo está? ¿Medio inclinado, con la cadera más atrás y más abajo?	Se manifiesta por parte del docente una re pregunta y su respuesta con el deber ser de la posición de jugador de básquetbol.	Con esta consigna se evidencia que el profesor espera la respuesta correcta (una única posible para él), dado que seguida de la pregunta (sin dar tiempo a una respuesta) él describe la posición que a su criterio es la adecuada (es decir su referente de la buena posición del cuerpo en el básquetbol). Podría generar en el docente una perspectiva "falsa" respecto del aprendizaje de sus alumnos. Es decir, si da la respuesta correcta, el alumno lo sabe, y se confirma la efectividad de su método de enseñanza. Esta situación no permite necesariamente la compresión por parte del estudiante y por tanto la construcción del conocimiento (para el caso básquetbol).
Docente: ¿Por qué tendrá esa postura el jugador?	Esta consigna pretende justificar y encontrar sentidos a esa postura.	Hay un intento por parte del docente de darle sentido a los que enseña.
Niños: Es más fácil.	La respuesta de los niños deja ver su sentido a la utilidad de esa posición	El docente podría retomar el sentido asumido por los niños y generar un espacio de diálogo al respecto: ¿fácil para qué? ¿Para quién? ¿En qué situación?

Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente: Para proteger la pelota. Muestra la posición esperada	Aquí el docente justifica su para qué de esa posición.	Vuelve a dejar explicitó su referente, su "deber ser" respecto, ahora, de la justificación. Queda encapsulada la enseñanza a su perspectiva sobre el objeto de enseñanza basquetbol, alejándose de la construcción de los sentidos por parte de los niños, así como de la reflexión necesaria, sobre el para qué de la enseñanza del basquetbol en la escuela y, a partir de allí, que se enseña del basquetbol en la escuela. Asumiendo que al hablar del basquetbol en la escuela, éste es un recorte de un objeto que ingresa construido y con ciertos rasgos de neutralidad a la escuela, si es el deporte de la escuela, es el deporte que la escuela construye, con sus rasgos sociopolíticos particulares.
Docente: Troto y cuando suena el silbato paro y quedo en esa posición.	Esta última consigna reafirma la postura técnica del docente.	Queda aquí en claro su postura frente a la enseñanza en la escuela, la participación de los niños y sobre todo en la validez de su método de enseñanza prefijado de antemano como un mecanismo universal que trasciende al contexto, a los niños y a la propia problematización de la educación física. Es decir el método es eficaz

Queda de manifiesto, a partir del ejemplo, todo lo que provoca en el estudiante, consciente o inconscientemente la postura tomada por quien enseña respecto a lo que dice (y no dice) cuando pone en práctica las consignas en su clase, así como el lugar asumido por quien enseña respecto de quien aprende, aún en ocasiones considerado aquel sujeto "vacío" al que hay que llenar. Es importante poder superar esa mirada tradicional de la enseñanza y el aprendizaje como un solo proceso y considerarlos como dos procesos en relación de dependencia ontológica, para poder en este caso, problematizar y a partir de allí construir un campo de la educación física legítimo para el sistema educativo. En palabras de Tonucci (2018):

"Los chicos tienen que llegar a la escuela con los bolsillos llenos, no vacíos, y sacar sus conocimientos para trabajarlos en el aula. (...) El trabajo empieza dando la palabra a los niños. Primero se mueve el niño; recién después el maestro. El maestro tiene que conocer lo que saben los niños antes de actuar, porque si se procede antes, seguro hace daño. (...) Si fueran escuchados, los niños podrían llevar a la escuela su propio pensamiento.

Lo normal es que un niño que tiene una inteligencia práctica, hábil con las manos y que puede desarmar un motor, para la escuela no vale nada. Vale sólo si sabe elaborar lógicamente datos. Esa clasificación no tiene sentido. Esa actitud selectiva, de que hay pocos lenguajes importantes y de que los demás no valen nada, conducen al niño al fracaso".

De esta manera señalamos la importancia y el valor de comprender que las propuestas de enseñanza posibilitan (y no aseguran) el aprendizaje a partir de las decisiones tomadas por el docente, en este caso a partir de la elaboración de las consignas.

Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2015). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aigue.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. Enunciación, 10, 4-14.
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. Enunciación, 15(2), 58-67. Recuperado de: https://dialnet. unirioja.es/descarga/articulo/3661410.pdf.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martíne Roca.
- Edestein, G. (1996). Un capitulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, C. Davini, M. Souto, y G. Edestein, *Corrientes didáctica contemporáneas* (págs. 75-90). Buenos Aires: Biblios.
- Freire, P. (1974). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- García, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva*. México: Limus.
- Gentiletti, M. G. (2012). Constitución celebrativa de conocimientos integrados. Rosario: Novedades Educativas.
- Gómez, J. (2002). La Educación Física en el patio. Buenos Aires: Stadium.
- Larrosa, J. (2003) Sobre la experiencia. Revista Aloma. (19), 87-112 Obtenida en: http://hdl.handle.net/2445/96984

- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En M. C. A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidos.
- Mancovsky, V. (2011). La palabra del maestro. Buenos Aires: Paidós.
- Riestra, D. (2009). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. Enunciación, 173-181. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661664.pdf
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2009). Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarni Muñiz, M., y Corbo Bruno, J. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. Educación *Física y Deporte*, 1(39)
- Tonucci, F. (28 de setiembre de 2018). Zerosis. Obtenido de http://ei-Sarni
- zeroseis.blogspot.com/2013/11/conferencia-francesco-tonucci-en-madrid. html
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. Innovación Educativa, 9(49), 19-35.
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura. *Colección de Cuadernillos de actualización*, 4-15.

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 04/09/2020 - Aprobado 20/10/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 147-163

Un estudiante llamado profesor entre el recibimiento y la entrega¹

A student named teacher: a process from the intake to the graduation

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri²

Resumen. En el presente artículo se reflexiona la identidad del maestro normalista. Esta se distancia de la formación que reciben los licenciados en instituciones de Educación Superior, lo que pone en consideración los tiempos y lugares de la evaluación con fines de una acreditación institucional de alta calidad. Inicialmente se exponen los principios que emana el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de repensar la formación vocacional que se aporta a los educadores del país. Luego se bosqueja el por qué es importante preservar la identidad del maestro normalista más allá de la formación que se imparte en los centros universitarios; de su formación se percibe un tipo de enseñanza que enriquece las Facultades de Educación y los programas de Licenciatura. Por último, se presenta la potencialidad que tienen las Escuelas Normales Superiores respecto a la relación enseñanza-aprendizaje y la manera cómo las estas generaciones forman maestros sin dejar estos de ser estudiantes.

Palabras Clave: Educación Escolar, Formación de Maestros, Escuelas Normales, Enseñanza-aprendizaje

¹ Ponencia presentada en la Universidad del Cauca en el mes de octubre del año 2017 con motivo del primer encuentro entre de Normales y las Facultades de Educación.

² Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

Abstract. This article reflects on the identity of normalist teacher. This is different from the training received by graduates in Higher Education Institutions which put into consideration the time and places of evaluation for the purpose of high-quality institutional accreditation. Initially the beginnings emanated by National Ministry of Education with the aim of rethinking the vocational training that is provided to educators in the country. Then it is outlined why it is important to preserve normalist teacher's identity apart from the training that is imparted in the university centers; from their training, a type of teaching is perceived that enriches the faculties of education and the bachelors' programs. Finally, the potential of the higher Normal school regarding to teaching-learning relationship and the way in which these generation train teachers without being them to be students.

Key word: school education, teacher training, normal school. Teacinh learning.

Introducción

Los programas de formación de formadores forman para la enseñanza; acción de dar algo a alguien quien, a su vez, luego se dará a otro. Esta enseñanza no va dirigida a la formación de profesionales en el ejercicio o adiestramiento de una técnica: un ingeniero se forma en estructuras, un abogado en procesos judiciales, un médico en atender dolencias y promover la salud; pero el que se forma como maestro atiende un modo de relación distinta, una manera de instalarse en el mundo; alberga o comporta una enseñanza que luego compartirá a otros. La enseñanza es el oficio del maestro (Saldarriaga, 2003). Formación que se recibe desde temprana edad en instituciones donde no solo importa el contenido, importa además cómo se entrega (se dona) este contenido, el afianzamiento del mismo y su articulación a un contexto que da sentido a lo que se aprende. Esto hace que las Escuelas Normales Superiores sean "instituciones formadoras de maestros que crecieron a partir de la evolución y la consolidación de la educación primaria y del reconocimiento de la infancia, como una etapa fundamental para el desarrollo intelectual del niño; escuelas de niños donde se enseñaban las nuevas técnicas o normas" (Valencia, 2006: 38). Si es así, ¿cómo es este tipo de enseñanza?

Históricamente la formación de los maestros, en el contexto colombiano, ha tenido un papel significativo, tanto en el ámbito regional como nacional,

con el objetivo de *preservar* la formación pedagógica a través de la cualificación de maestros en función de los requerimientos y demandas del país. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Escuelas Normales Superiores "se constituyen en instituciones destacadas por ser formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, dos niveles educativos claves en tanto que es en ellos donde se cimientan las bases para los futuros aprendizajes y para la vida" (2017, en línea).

Con el fin de fortalecer la formación de calidad de los maestros del país, el MEN expide el Decreto 4790 con fecha del 19 de diciembre de 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales, allí se exponen principios pedagógicos en el diseño y desarrollo de la propuesta curricular y el plan de estudios: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Estos conducen a orientaciones básicas para la formación de maestros en su generalidad, mas no alcanzan a direccionar del todo los procesos pedagógicos de la enseñanza en su historia interna o singularidad.

La tesis central del presente artículo, es que existe una identidad del maestro normalista que se distancia de la formación de licenciados en instituciones de Educación Superior, lo cual es importante resaltar y poner en consideración en estos tiempos de evaluación y acreditación institucional. Quisiera ampliar entonces, a manera de introducción, cada uno de los principios expuestos por el MEN, a fin de pensar la formación que imparten las Normales, como un modo de enseñanza vocacional que aporta a la formación de educadores en el país. Posteriormente, esbozaré el por qué es importante preservar la identidad del maestro normalista, "preocupación que tuvo la maestra Cleotilde de preservar la vida de los maestros-formadores y de los alumnos-maestros" (Echeverri, 2010: 173); de esta preocupación se percibe un tipo de enseñanza que bien puede enriquecer las Facultades de Educación y por ende los programas Licenciatura. Por último, expondré la potencialidad que tienen las Escuelas Normales Superiores respecto a la relación enseñanza-aprendizaje y la manera cómo las generaciones del presente siglo forman maestros sin estos dejar de ser estudiantes.

El Maestro Normalista: más allá de la prescripción legal

Por normatividad, el Decreto 4790 establece para la formación de maestros un ciclo complementario que tiene como fin reforzar su quehacer

pedagógico, así como la enseñanza en centros de educación preescolar y básica. Estos principios exponen, de manera general, su quehacer y las funciones del mismo. En este sentido, citaré cada uno de estos, con el ánimo de ampliar su función, pero a su vez, su excedencia frente a la misma normatividad, con el propósito de resaltar aún más la importancia de estas instituciones formadoras en relación con el proyecto magisterial de ser maestros por vocación:

Educabilidad: El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes v posibilidades de formación v aprendizaje. ¿A qué hace referencia con una concepción integral de la persona? Toda persona desborda los contenidos curriculares de la enseñanza; esta tiene que ver con la alteridad, es decir, la responsabilidad para el Otro, la cual va más allá de lo que el maestro instruye en el aula. En tal sentido, la educabilidad no se expone de manera dicotómica, o sea, entre lo que el maestro da como contenido y lo que puede formar por fuera de éste. Es al interior de su enseñanza como el maestro va formando para la vida y en la vida (Jaramillo, 2002); su accionar pedagógico lleva implícito la concepción integral de la persona; si bien en la escuela o colegio los estudiantes reciben clases de Formación Ciudadana, Participación y Democracia; se habla del respeto por el Otro y por la humanidad que a este le asiste; es en la enseñanza donde el maestro articula estos elementos como parte de su proceso formativo. Como maestro, está en permanente contacto con principios constitutivos del ser humano (solidaridad, bondad, confianza, comprensión, perdón), que se instalan como impronta en su misma vida de maestro. Relación ética que le permite sentir y escuchar al Otro por fuera de toda tipificación³; singularidad que le posibilita ver un estudiante con historia interna: vida biográfica que le enseñará a comprenderlo, pues es un ser con participación que hablará por cuenta propia en vez de aceptar pasivamente un contenido curricular. En últimas, es un estudiante-maestro que tiene algo que decir al maestro-formador y viceversa; encuentro ético donde ambos pueden escucharse atentamente.

³ Para Jaramillo y Aguirre (2015b), la Educación se encuentra por fuera de toda tipificación; "es relación absoluta donde los hombres conservan su singularidad sin renunciar a vínculos responsables que les permite comprender el mundo; de este modo, el conocimiento logrado en Educación no es una competencia alcanzada, un triunfo, o punto de llegada por fuera de estas competitividades; la Educación es camino que no descarta la pregunta, el esfuerzo y el deseo de búsqueda por donde transitan, de modo trascendente, personas que hacen del conocimiento una oportunidad para hacerse más humanas frente a su altura y grandeza del Otro; un maestro-profesor que, incluso, es capaz de decirle señor y maestro al estudiante (pp. 149-150).

Enseñabilidad: La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria. Todo diseño tiene que ver con una confección, con aquello que poco a poco se va ajustando a la medida de quien lo usa. Diseñar en Educación tiene que ver con ajustes pedagógicos de lo que debe ser pertinente, no solo para un contexto sino para el mismo estudiante. Por lo general, las políticas educativas prescriben que la enseñanza se debe ajustar a los contextos particulares de los estudiantes; sin embargo; ¿no serán los contextos los que deben ajustarse a las enseñanzas universales del conocimiento? Con esto no quiero decir que se niegue la particularidad de saberes ancestrales propios de las regiones; pero el maestro está llamado a maravillar la vida con los misterios descubiertos por la ciencia y saberlos articular a las realidades de los contextos escolares; incluso, en aquellos saberes de orden espiritual, en el cual "debe existir un marco global de contenidos que no varían ideológicamente ni religiosamente, no existe peligro en que la educación reflexiva en una opción espiritual engendre más bien fanatismo que bondad...cualquier particularismo en este sentido sería muestra de que no se cree de verdad en los valores de los que se habla" (García-Baró, 2012: 198). Desarrollar una propuesta particular pertinente no tiene que ver con acomodar los contenidos curriculares a un contexto, sino de hacer con los contenidos algo que acoja el contexto pero que a su vez lo trascienda. Es saber que por encima de los contextos se encuentran conocimientos que los pueden desbordar y a su vez dar sentido y lógica a nuestras vidas.

Pedagogía. Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos. La pedagogía excede la intención reflexiva del maestro. En su fundamento ético, la pedagogía se encuentra más acá de la reflexión al ver un maestro que hace de la sensibilidad un modo de aprendizaje. La sensibilidad hace que la caricia. el encuentro y el rostro del Otro, se nos ofrezcan como algo más que simple contacto de objetos o de cuerpos; ella posibilita la extrapolación de los sentidos, nos vuelve perceptuales e intuitivos de pensamientos/ sintientes que nos acontecen al permitir conferirle en su opacidad misma y en su espesor una significación y una sabiduría propia...los sentidos tienen un sentido (Levinas, 1967). En el tacto, nuestra carne, no solo siente, también se conmueve frente a la generosidad del Otro, no es inmune al roce de sus mejillas o dedos; tacto dado como mano auxiliadora o como posibilidad de caricia y renuncia a apresar al Otro. La caricia responde a una inequívoca renuncia a la posesión, «trasciende la unión carnal e incluso la identificación psíquica; espíritus en sí incomunicables puestos en comunicación por la carne: estructura que expresaría el cariño... si por otras vías no supiésemos de la existencia del espíritu, la caricia bastaría para revelarla y probarla (Gaos, 1989). Al interior de la reflexión ya se encuentra una sensibilidad que permite aproximarse al otro más allá de un pensamiento que solo da conocimiento; más bien, el maestro hará uso de una reflexividad que antecede su propio pensamiento para ver en el Otro alguien que simplemente recibe: pedagogía de la alteridad que abriga el testimonio de una verdad que lleva implícita la vida y la justicia.

Contextos. Entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados. Qué Educación y para qué contexto. Las personas son mucho más que sus contextos. Las mercados capitales crean consumidores para que las personas paguen por la vida que tienen; la comprensión de los contextos y sus relaciones sociales servirán al maestro para que éste ponga en cuestión los modos de vida de las personas; es decir, el maestro está llamado a ser contra-cultural, a brindar horizontes de vida que superen los sistemas capitales de su región. Como bien lo expresara Cortázar en su vida de maestro: "Ser maestro significa estar en posesión de los medios conducentes a la transmisión de una civilización y una cultura; significa construir, en el espíritu y la inteligencia del niño, el panorama cultural necesario para capacitar su ser en el nivel social contemporáneo y, a la vez, estimular todo lo que en el alma infantil haya de bello, de bueno, de aspiración a la total realización. Doble tarea, pues: la de instruir, educar y la de dar alas a los anhelos que existen, embrionarios, en toda conciencia naciente" (2009: 162). Es aprender a soñar inmersos en un contexto que, por más que nos diga que es imposible una vida libre, existirán de horizontes di-soñados en el espacio de nuestras propias utopías (Calvo, 2007).

Como se puede apreciar, la labor ejercida por el maestro normalista deslinda los principios rectores del MEN, sin decir que estos no son una ruta que orienta su quehacer pedagógico; pero sí llama la atención que no es un oficio que solo se reduce a la instrucción, sino a una relación ética que lleva implícita una alteridad, una enseñanza implicada, una pedagogía del contacto y una trascendencia del contexto. Lo que nos lleva entonces a preguntar ¿Cuál es la identidad del maestro Normalista y cómo se inserta esta en los programas de Educación Superior en nuestro país, especialmente, en los programas de Licenciatura? Asunto que intentaré ampliar en los siguientes apartados.

La formación y la preservación de las Escuelas Normales

La formación de maestros es un asunto que ocupa a nuestro país desde los orígenes de la República; "desde su creación en 1821, por autorización del General Francisco de Paula Santander, han surtido diferentes procesos de transformación en la línea de las dinámicas del sector educativo y las tendencias pedagógicas a nivel mundial sobre la formación de docentes" (MEN, en línea); esto con el propósito de preservar la formación pedagógica. No obstante, podríamos preguntarnos cómo es que se ha preservado esta identidad, la cual, incluso, es más antigua que las mismas Facultades de Educación y que aun así, no se les ha dado la importancia pedagógica que se requiere. Para Julia Valentina Iribarne (2009),

la palabra preservación o auto-preservación tiene que ver con una acción eminentemente humana, enfocada al cuidado de sí; se diferencia de la auto-conservación en el sentido de que esta última está más relacionada con la especie animal o vegetal que con los seres humanos; es decir, mientras que la auto-conservación es un proceso que en el ser humano comienza siendo instintivo, que es válido para todo ser viviente en tanto se cumplan las funciones vitales de que está provista la especie correspondiente. La preservación de sí mismo, en cambio, concierne exclusivamente al ser humano, como ser humano histórico y, dentro de ciertos límites, a cargo de su vida" (Iribarne, 2009: 6).

La auto-preservación como acción humana, que para este caso podríamos llamar como pedagógica, constituye el cuidado de una acción conducente a una formación que lleva en sí misma una génesis relacional de un cuidado por el otro, una generosidad que rebase la instrucción pública y una responsabilidad que va más allá de toda necesidad patriótica o justificación funcional. Según Iribarne, la auto-preservación tiene que ver con dos procesos interdependientes entre sí: uno de centramiento, el cual pone de manifiesto el sentido centrípeto de una identidad organizada, y un proceso de descentramiento que tiene correspondencia con una relación ética en el sentido de un cuidado por el Otro. Si bien Iribarne expone esta distinción para hablar específicamente de la preservación del sí mismo a partir de la paradoja de un centramiento-descentrado de la persona en cuanto su relación con el mundo; me parece importante aprovechar esta distinción fenomenológica para explicitar la refundación constante de las Escuelas Normales⁴ y su acción paradojal frente a una identidad pedagógica que

⁴ Refundación que, al igual que la relación centramiento-descentramiento, se expresa en términos de interioridad-exterioridad; es decir, es una "refundación que concibe la exterioridad en una interioridad

poco ha sido tenida en cuenta en el trayecto histórico de este país y que bien vale la pena explicitar en los albores del presente siglo. Sin que ello agote la discusión, primero expondré algunos elementos propios del centramiento identitario de las Normales, para luego reflexionar la articulación con sus procesos de descentramiento y una relación ética frente al cuidado del Otro.

El Centramiento

Según Iribarne, la organización del vo se va dando por la institución de habitualidades, asociaciones, valoraciones, fines, motivaciones, intereses, convicciones, por hacer efectivas ciertas capacidades disposicionales, las cuales hacen que, a partir de ese haber, se reconozca ese vo como él mismo. Igualmente podríamos decir de las Normales, en ellas se han ido dando habitualidades de encuentros pedagógicos, asociaciones con otras instituciones de formación, una valoración distinta por el que enseña y no solo por el que aprende, o sea, un estudiante que más tarde o en el mismo proceso pedagógico es llamado profesor; unos fines y unos intereses eminentemente educativos (formar para la enseñanza); y una convicción de relación ética de que la enseñanza no es un asunto de dar un contenido, sino que es más bien una actitud de entrega, una donación marcada por la mística de un amor por el otro que aprende, una preparación que exige ver en el otro la sorpresa de unos ojos que han logrado entender algo que antes desconocían. Es la preparación en una acción-educativa que entrega en el mismo momento que recibe y que al dar termina dándose no un contenido. sino el mismo maestro. Por consiguiente, a las Escuelas Normales las ha caracterizado una impronta de reconocimiento de sí mismas en aspectos identitarios como:

• La preocupación de formar formadores que lleven insertos un cuidado o una responsabilidad por un otro que aprende; lo que la ha llevado a encontrar una "satisfacción vital" o pertinencia que, a su vez, le permite crear ciertas formas normativas que le llevan a construir una historia de un estudiante que se le considera como cualificado para ser maestro. Una generación enseñándose a sí misma. Un adolescente (menor) dando clase a otro menor que escasamente tiene menos edad que él; lo cual tiene que ver con una enseñanza particular que no guarda relación con la brecha generacional de otras instituciones.

que busca en la producción de conocimiento su razón de ser, difiere significativamente de la reforma que tiene un matiz jurídico y administrativo, el color y el tono de la refundación adquiere un colorido especial que en un primer momento implica retomar la tradición normalista para situarla en un territorio completamente distinto del que ocupaba en el pasado" (Eheverri, 2010: 166).

- Esta acción pedagógica implica tomas de posición frente a la misma enseñanza: los muchachos del colegio vestidos como maestros, lo que va más allá de un atuendo. Es el señorío vocacional de sentirse preparado para; es decir, son tomas de posición que exigen cambios, lo que lleva a una habitualidad que marca en sí misma la preservación de peculiaridades personales. El maestro normalista con los años le caracteriza un modo de enseñanza; llega a una unidad y a una unanimidad en la multiplicidad de sus convicciones de haber sido formado para algo más que ocupar un lugar en la sociedad; él ha sido formado con un fin en sí mismo y no como un medio de instrucción y contenido; lo que le permite ser fiel a sí mismo en la medida en que no sienta más inclinación a abandonar sus convicciones. No nos es extraño ver maestros que no les ha pasado el tiempo, por el contrario, ellos han pasado por el tiempo, tiempos pedagógicos "que se gestan en la forma como maestros-formadores y alumnos maestros se implican y envuelven mutuamente v, a su vez, como estos se implican v envuelven con el entorno (Echeverri, 2010: 176); al encontrarse como maestros, se reconocen normalistas, encuentros que guardan la complicidad de una preparación de una clase, o de una discusión pedagógica en torno a Comenio, Pestalozzi o Freinet; de una experiencia vivida alrededor de cómo el Otro aprende, o el ejercicio de una práctica escolar que les ha marcado profundamente la vida.
- La práctica es otra forma identitaria o centramiento que caracteriza a las Normales, lo que está relacionado con una formación teleológica; es decir, en las Normales no se forma en el empoderamiento de una teoría para luego dar a otro de manera objetiva y neutral un contenido carente de calidez. No. En las Normales se forma en el mismo ejercicio de la práctica, acción que permite un aprendizaje que se refuerza en la medida que se da; por tanto, el afianzamiento de la teoría excede la repetición asimiladora de la memoria; la teoría es más bien lo que se pone en práctica o, mejor, es la práctica lo que permite adquirir una actitud teórica, una forma particular de enseñar. Por tanto, no es la práctica que se agota en un presente, sino la práctica como reflexividad; preservación de una enseñanza que se convierte en un ideal práctico que como tal trasciende el tiempo. Una especie de práctica que permite que los maestros se actualicen en el tiempo.
- Otro elemento identitario, propio de la formación de formadores, es aquel que articula el conocimiento de verdades probadas propias de

la ciencia, con el saber de la experiencia; es decir, la relación del conocer con el saber; un co-saber, conocimiento saborizado (Jaramillo, 2012). Es el conocimiento que está a disposición, que se actualiza de manera constante, accesible a las experiencias vitales; que hace uso permanente del ejemplo y la metáfora para así darse a entender; co-saber inteligible al Otro, dado que se han aprovechado los recursos del contexto para articularlo en aquello que es dificil comprender. Para el maestro-formador no es la experiencia objetiva de la teoría lo que solo importa, es también la experiencia dóxica (Iribarne, 2009) la que se pone al servicio de la actividad práctica en las vidas de sus estudiantes-maestros.

• Por último, y no menos importante, a las Normales les asiste una responsabilidad social, lo que las ha llevado a auto-regularse y, a su vez, a adaptarse a los cambios históricos del país. Esta adaptación no es un asunto de recepción pasiva frente a las demandas del Gobierno, por el contrario, su práctica formativa implica la actualización recurrente de sus saberes, una asunción crítica de la normativa vigente y una reacción frente a las demandas expansivas y competitivas de la Educación como consumo y mercado. Las Normales guardan una responsabilidad para consigo mismas en unos derechos y deberes que les es dificil negociar y renunciar, en tanto está implicada la complicidad de una enseñanza que constantemente se bate en medio de las aulas escolares. Es la responsabilidad que defiende la libertad pedagógica del Otro, una independencia de encuentro vocacional y una decisión de respeto por la formación de los maestros.

Según lo anterior, la formación que se imparte en las Normales no se homologa ni reemplaza por la formación que se imparte en las Facultades de Educación; por el contrario, son las Facultades las que aprenden del saber pedagógico de las Normales, de su accionar formativo. La convicción de ser maestro se gesta en el llamado que se escucha al interior de las mismas aulas; no responde solo al perfeccionamiento pedagógico de las licenciaturas; los ecos de la convicción vocacional nacen desde mucho antes, tal vez desde el momento que un escolar, con sus ojos ávidos de saber, pregunta a un normalista: "profe, no comprendo esta tarea, ¿me explica nuevamente?". Pero igual que en las licenciaturas, las Normales tampoco pueden ser reemplazadas por institutos de capacitación o carreras técnicas; el oficio de ser maestro no se endosa con promesas de actualización pedagógica, implementación de tecnología, o con competencias de

eficiencia econométrica. El llamado de ser maestro viene del Otro, del acontecimiento ético que invoca una fragilidad; la difícil tarea de dar algo que recién se recibe, incluso, que no es del todo comprendido y que en la extrañeza y vulnerabilidad de lo no comprendido, se comparte lo que hasta el momento se sabe, lo que se ha preparado, que es a su vez la tarea que se entrega a un tutor. En sus dos centurias, las Normales se han mantenido en la frescura de una enseñanza adolescente que da a los menores el verdor de un encuentro que posibilita una pedagogía de la entrega: Dar a Otros lo que se me ha dado. Mas es una entrega que se da en recurrencia, que cambia en el viaje, dado que la inestabilidad del recorrido posibilita la seguridad del encuentro

El Descentramiento

Las anteriores improntas guardan relación con una vida social, con la formación de maestros aptos para una sociedad que espera de ellos algo más que una simple instrucción. Toda acción formativa es formación para alguien. En las Escuelas Normales no solo se aprende para sí mismo, se aprende para enseñar, pero, a su vez, se enseña en la medida que se va aprendiendo. Las Normales se han mantenido en el tiempo por ser sensibles a una experiencia práctica; formación en la práctica que les arroja a un descentramiento de su saber pedagógico, en la medida que la unidad de su enseñanza hace que la preocupación por la formación relacionada con los entornos les obligue a salir de sí (hacia una exterioridad) al evidenciar un tipo de ser maestros. Casi dos siglos de presencia en el país, son prueba de que en ellas no se ha ahogado su saber pedagógico; basta recordar cómo se ha promovido la formación de maestros desde los albores de la independencia colombiana en el siglo XIX. Este descentramiento se puede ver en los siguientes procesos constitutivos.

• La misión del maestro normalista se expresa en que es una enseñanza del uno-para-el-otro; experiencia amorosa que le lleva a una substitución donde el Otro, sin ser el centro del proceso educativo, es alguien a quien el maestro se debe; su formación se justifica en la medida que existe un alguien a quien debo proveer de algo que se me ha dado en términos de enseñanza. Este alguien se encuentra por fuera de toda tipificación social y cultural. Su enseñanza está llamada a responder a los mandatos de un Otro a quien el maestro no ha seleccionado previamente; él solo sabe, en la ambigüedad del encuentro, que serán seres a los que se encuentra obligado a responder, no solo por un contenido aprendido pensado, sino

por una relación ética que le hace responsable de un cuidado que no vino de él y que, sin embargo, le posibilita sentir el mandato de estar a su servicio

- Toda enseñanza implica una relación con el otro; es decir, una exterioridad que se debe abordar; pero, a su vez, toda enseñanza es exterior al Otro; correlación que permite mantener una alteridad asimétrica que hace del maestro un ser trascendente a toda concepción asimiladora. Siendo la enseñanza el oficio que le ocupa, este le desborda a una relación en la que, a medida que enseña se siente enseñado, en tanto el Otro de la relación pregunta por la aceptación de lo comprendido y, sobre todo, de lo no comprendido. Como humano, el maestro se da cuenta de que también es expuesto a la mirada del otro que aprende. Él, que no sabe cómo es visto de espaldas cuando escribe en un tablero, ni las posturas o gestos que le caracterizan, necesita del que aprende para tener una visión completa de sí mismo. En este sentido, su enseñanza se afianza en la medida que se pone en relación con el Otro.
- En su enseñanza el maestro alcanza una conformidad para consigo mismo; en la practicidad de la misma se siente orgulloso de sí mismo; siente que el oficio ha dejado de ser una forma de trabajo para convertirse más en una vocación, en la medida que opta por los valores más altos que superan la simple instrucción; se convierte en una persona valiosa porque esos valores son más altos dado que no solo son favorables para él como persona, sino que lo son para el estudiante y, en sí, para toda la humanidad. Valores que seguirán siendo tales para las futuras generaciones.
- La condición de normalista permite ver al maestro como alguien que ha sido llamado, como cada uno de nosotros, para responder al mandato ético de ver por el Otro, sin que existan razones por las cuales se deba hacer responsable de él. Según Iribarne, la única salida que el hombre encuentra para dar un sentido a su vida, es saber que este se debe a alguien y que, por tanto, no está solo; es decir, en su condición humana el maestro encuentra una solidaridad radical que responde al hecho universal de la vulnerabilidad humana. Creo que las Normales se han preservado así mismas, como instituciones formadoras de formadores, porque han asumido esta responsabilidad irrenunciable de darse a los demás, como base propicia que posibilita toda convivencia y toda enseñanza.

El maestro no nace ni se hace, responde más bien al mandato irrenunciable de una generosidad que excede la presencia de un yo que se haya en un espacio de tranquilidad pensante. El maestro renuncia a la tranquilidad de sentirse cómodo consigo mismo, para entrar en relación constante con otros que le exigen más de lo que puede dar, y sin embargo, está humanamente llamado a responder. Con el tiempo sabrá que no solo entregó un contenido disciplinar, sino que lo que hizo, en su vida de maestro, es entregarse a los demás. Este ejemplo de servicio es algo que pueden recibir los recién egresados del bachillerato que optan por una licenciatura en su profesión de maestros; según Francisco Cajiao, el propósito es loable pero no sencillo:

Primero, porque las Facultades de Educación, en general, no gozan de buena imagen: en muchos casos, parecen centros de pauperización en vez de ser los grandes centros de ciencia y cultura que fueron en el pasado las Escuelas Normales Superiores. En estos centros educativos no se respira la dignidad que se quisiera para la profesión, ni circula la experiencia de quienes se han hecho ejerciendo la pedagogía en las aulas de primaria y secundaria... De otra parte, los jóvenes de mejores condiciones académicas suelen provenir de estratos altos y allí no prolifera la generosidad que se requiere para profesiones cuya satisfacción central no es la económica, sino el servicio a los demás. A las familias de los jóvenes más destacados no les atrae la idea de que sus hijos e hijas terminen siendo maestros (Diario El Tiempo, mayo de 2014).

Es en el servicio donde se potencia una enseñanza responsable, así como valores éticos universales de entrega y solidaridad necesarios para aquellos que optan por una carrera pedagógica. Lamentablemente, esto no se tiene al momento de evaluar los programas de licenciatura del país en sus procesos de Acreditación de Alta Calidad, lo cual es ya una exigencia para las Escuelas Normales. Obviamente la acreditación propende por el ofrecimiento de un servicio de "buena de calidad"; sin embargo, no es un servicio de dar al Otro a partir de una generosidad que renuncia a los privilegios de un empleo estable (profesores contratados en provisionalidad); servicio que implica desplazarse a lugares retirados donde reina el conflicto armado y la escuela es la única que posibilita el encuentro entre los niños; el servicio que se involucra con la comunidad a fin de mitigar el hambre de la escuela. En estos asuntos las Escuelas Normales, como las Licenciaturas de la región, tienen bastante que contar respecto a este tipo de servicios, lo que hace que estén acreditadas para las comunidades más apartadas y olvidadas del país.

Entre la enseñanza y el aprendizaje

Se espera que el método del que enseña sea el método que transmite el enseñante, más este está permeado por unos ojos ávidos de horizonte formativo, por la realidad contextual de una generación que le antecede, y una enseñanza que se recupera en quien la recibe. Es un dar-recibirdar que genera una doble enseñanza; el enseñante aprende a ser maestro enseñando y a la vez recibiendo de otros maestros experimentados la ciencia necesaria (Valencia, 2006). En estos encuentros se genera un tipo de saber pedagógico que hace difusa la división enseñanza-aprendizaje, lo que es un asunto que pone en cuestión la manera tradicional como se imparte la instrucción en los centros escolares. Por experiencia se sabe que no es lo mismo enseñar que aprender, ambos conceptos implican procesos distintos: "Quien aprende recibe información y la procesa. Quien enseña procesa información y la propone. Son procesos que parecen ir en direccione opuestas, pero no son antagónicos, sino que son expresiones del mismo proceso" (Calvo, 2007: 327); lo que sucede es que en la escuela la división es más acentuada por la relación asimétrica maestro-estudiante que constantemente la caracteriza.

Sin embargo, el mismo Carlos Calvo (2007) considera que en los ambientes informales la relación "aprender-enseñar" se invierte en "enseñanzaaprendizaje", colocando énfasis en la enseñanza⁵, lo cual contraviene la lógica instruccional, pues no es posible enseñar algo que de ante-mano no se ha aprendido. Sin embargo, dice el autor: "para enseñar es indispensable volver a aprender lo ya sabido, a fin de recrear el aprendizaje que permita enseñar con entusiasmo y misterio, evitando la repetición rutinaria de los datos" (p.328). Esto es precisamente lo que sucede al interior de los procesos pedagógicos de las Normales; los estudiantes que se preparan para maestros, específicamente los del ciclo complementario, recrean la enseñanza dada por el tutor y la transmiten con una personalidad propia, con una vida singular que les hace expresar de múltiples formas el contenido recibido. Ellos experimentan el acontecimiento escolar de manera diferente; vive los momentos intempestivos y las contingencias de la escuela de forma mucho más íntima que el docente de academia o investigador experto. Como normalista, experimenta saberes/sabores gracias a un pensamiento

⁵ El profesor Carlos Calvo pone como ejemplo la relación que viven los abuelos con sus nietos. "Los abuelos enseñan a los niños que aprenden de sus experiencias y conocimientos. Los niños enseñan a los abuelos las nuevas tecnologías desde sus preguntas e ignorancias. El niño madura y el abuelo rejuvenece. Ninguno predomina cuando las relaciones son afectivas y dialogantes. (2007: 328).

divergente que integra cotidianamente. Alucinante lucidez que, más que transmitir postulados conceptuales, son expresiones de vivencias concretas que permanentemente centellean los espacios inesperados de la escuela (Jaramillo y Aguirre, 2015a)

En la división enseñanza-aprendizaje se encuentra un espacio, un *entre* que aflora en medio de la instrucción; no solo se enseña a un otro, también se es enseñado por este, de manera que el Otro es al mismo tiempo el señor, el maestro. Según Han, "el *entre* es un "espacio de amistad como indiferencia, donde «nadie ni nada "domina" o siquiera "tiene preponderancia" sobre los demás" (2012: 118). Es en el *entre* donde se vivencia una relación distinta, un encuentro en el que la relación de las partes, a pesar de gozar de la misma categoría de estudiantes, son a su vez asimétricas, dado que a ambos les asiste la altura de acompañarse en un mismo viaje pedagógico.

Esta relación intersubjetiva de enseña dialogante, la vivencié en una capacitación de maestros en el año 2004, donde se nos invitaba como Universidad al municipio de Caldono (Departamento del Cauca) con el fin de orientar unos talleres de Educación Artística a unas comunidades indígenas. En el receso de la jornada, un profesor de música de la escuela veradal presentó el grupo de chirimía de la escuela; era un grupo de niños y niñas que tocaban armónicamente los instrumentos como el tambor, la quena, la zampoña y demás instrumentos musicales. Durante 30 minutos nos recrearon con diversidad de melodías andinas, sorprendiendo por la escasa edad de los niños. Hablando luego con el profesor, me decía que el proceso de formación de la chirimía le tomó unos tres años, dado que debía enseñar por separado el manejo de los instrumentos y luego cohesionarlos entre sí. No obstante, a medida que conformaba la chirimía los niños pasaban de un año escolar a otro, lo que implicaba que cuando cursaran 5to de primaria debía abandonar la chirimía para ingresar al colegio.

Esto implicaba al maestro volver a empezar continuamente el proceso de enseñanza con los niños de los primeros grados, lo cual hacía bastante dispendioso la enseñanza de los instrumentos e interrumpía la continuidad del grupo representativo de la escuela. Ante tal situación, el maestro propuso a los niños de 5to que empezaran a enseñar a los más pequeños de 1ro y 2do, participando en la iniciación y manejo del instrumento que a cada uno le tocaba, sobre todo, la quena y zampoña. De este modo, el maestro logró la continuidad de la chirimía. Estudiantes enseñando a estudiantes, relación pedagógica que se actualiza en la medida que se practica; sensibilidad que

antecede toda preparación reflexiva, dado que es al interior de la práctica donde aprendizaje y enseñanza se mixturan en un solo saber: un saber que da sentido a las palabras donde fluye contantemente la música a través de los ecos de una chirimía.

Referencias bibliográficas

- Cajiao, F. (El Tiempo, 2014). En el mes del maestro. Diario El Tiempo. Sección Educación. 5 de mayo de 2014. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13938363
- Calvo, C. (2007). Del mapa escolar al territorio educativo. Disoñando la escuela desde la educación. Santiago: Nueva Mirada Ediciones
- Cortázar, J. (2009). Papeles Inesperados. Barcelona: Punto de lectura
- Iribarne, J. (2009). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. En: Acta Fenomenológica Latinoamericana. Vol. III. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. pp. 55-66.
- Gaos, J. (1989). La caricia". En: *La filosofía de la filosofía*. Barcelona: Crítica. p. 128.
- Chul Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.
- Decreto 4790. (19 de Dic, 2008). "Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones". Ministerio de Educación Nacional. Sitio Web recuperado: http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-179246_archivo_pdf.pdf. [acceso: 09/13/2017].
- Echeverri, J. (2010). Cleotilde: personaje que encarna la formación. En: *Pedagogía, saber y ciencias* (Javier Sáenz, Edit.). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Bogotá: Colección CES. pp. 155-185.
- García-Baró, M. (2012). Sobre la escuela. En: *Elementos de Antropología Filosófica*. México: Jitanjáfora, Morelia Editorial. pp.187-211.

- Jaramillo, L.G (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos*. 37, 131-145.
- Jaramillo L.Gy Aguirre, J.C. (2015a). La investigación escolar y la formación de formadores. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(16), 169-180. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana. m8-16.ieff
- Jaramillo, L. y Aguirre J.C (2015b). De personajes a personas: una aproximación éticoepistemológica a la investigación en educación. Revista de Investigaciones UCM, 15(26), 146-156. DOI: http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.51
- Levinas, E. (1967): "Reflexiones sobre la «técnica» fenomenológica". Texto aparecido en la recopilación: Husserl, Cahiers de Royaumont, philosophie No III, (1959). En: *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger. Nuevos comentarios.* Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación Nacional (2017, en Línea). Escuelas Normales Superiores en Colombia. MEN: Sitio Web: www.mineducacion. gov.co. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/345504:Escuelas-Normales-Superiores-en-Colombia. [acceso: 09/13/2017].
- Saldarriaga, O. (2003). El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Valencia, C. (2006). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX. Manizales: Universidad de Caldas.

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 17/10/2020 - Aprobado 10/11/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 165-191

Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva

Transitions in early childhood education: a reflexive look

Leidy Tatiana Guzmán Torres¹, Laura Yamile Henao Morales²

Resumen. Este artículo teórico tiene como propósito reflexionar sobre la importancia de las transiciones en la primera infancia y su papel central en la formulación e implementación de las políticas públicas. Para lograr esto se realizará un recorrido inicial sobre las políticas públicas y la emergencia del enfoque de protección infantil en Colombia. Luego, se incorpora el concepto de transición, su importancia y uso en el marco de la educación inicial desde los diversos enfoques que la manejan. En particular, hace hincapié en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, que permite comprender la relación entre familia, estado y sociedad y su incidencia en la atención integral a la primera infancia. A partir de la revisión de la literatura, se concluye que las transiciones en la primera infancia deben ser vistas como un proceso continuo que supone no sólo cambios en el contexto físico, sino también en el entorno social, cultural y pedagógico, que demandan ajustes psicosociales no solo por parte del niño/a sino de su ambiente familiar y las instituciones educativas. Por consiguiente, las transiciones deben ser vistas desde una perspectiva ecológica centrada en el contexto social de los niños, que asume las interacciones de estos con su entorno, docentes, pares, comunidad e instituciones, que vincule políticas y legislación nacional en primera infancia que favorezcan el cumplimiento de una atención y educación de calidad en el marco de la protección integral.

¹ Catedrática del Programa de Psicología. leidy.guzman@unibague.edu.co

² Coordinadora Técnica convenio 456 del 2019 - Apropiación Social CTeI en el Tolima. Docente Catedrática Facultad de Humanidades. laura.henao@unibague.edu.co

Palabras clave. Primera infancia, transición, políticas públicas, educación.

Abstract. This theoretical article aims to reflect on the importance of early childhood transitions and their central role in the formulation and implementation of public policies; To achieve this, an initial tour will be made on public policies and the child protection approach development in Colombia; Then, the concept of transition is incorporated, its importance and use in the initial education framework from the different approaches that handle it, emphasizing the ecological approach of Bronfenbrenner, which allows to understand the relationship between family, state and society and its impact on comprehensive care of early childhood. From the review of the literature, it is concluded that transitions in early childhood should be seen as a continuous process that involves not only changes in the physical context but also in the social, cultural, and pedagogical environment, which demand psychosocial adjustments not only from the child but from their family environment and the educational institutions. Consequently, transitions must be viewed from an ecological perspective focused on the social context of children, which assumes their interactions with their environment, teachers, peers, community, and institutions, linking policies and national legislation in early childhood that favor compliance with quality care and education within the framework of comprehensive protection.

Keywords. early childhood, transition, public politics, education,

Introducción

La infancia es uno de los conceptos de mayor relevancia en los procesos de formulación de las políticas poblacionales, pues desde la convención de los derechos de los niños en 1989 se abrió un marco internacional nunca antes visto en el mundo para fortalecer las políticas poblaciones en relación a la infancia, pues se genera una puesta de proteger, garantizar y permitir un desarrollo integral de este grupo en particular; bajo el discurso de los derechos humanos, la organización social bajo el enfoque democrático y la vulnerabilidad de este momento de vida se da prioridad a los niños y niñas como sujetos de derechos y se le otorga a la sociedad y familia la responsabilidad de su cuidado y progreso. La primera infancia reviste así un gran interés para gobernantes y sociedad en general, hablar sobre las transiciones, el paso de un entorno a otro de los niños y niñas y cómo este paso marca sus vidas para siempre es el objetivo de este artículo

de reflexión, el cual se sustenta desde una revisión de la literatura que ofrece diferentes conceptualizaciones que enmarcan las transiciones como procesos de cambio que ocurren en determinados y específicos momentos, los cuales son de vital importancia para el bienestar y desarrollo del ser humano (Peralta 2007; Reveco, 2008; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). En Colombia la Estrategia de cero a siempre, expedida mediante la ley 1804 (2016), propone que todos niños menores de 5 años de edad deben contar con unas realizaciones, que son en últimas, derechos fundamentales que requieren ser garantizados con los más altos niveles de calidad, entre ellos: contar con cuidadores que acojan y tengan prácticas de crianza adecuadas; vivir y disfrutar del más alto nivel de salud; gozar y mantener un estado nutricional adecuado; crecer en entornos favorables; construir identidad en el marco de diversidad; poder expresar sentimientos, ideas y opiniones y crecer en entornos que promuevan sus derechos (Quintero, 2011).

El concepto de entornos protectores para la primera infancia hace referencia a los lugares donde acontece la vida de los niños y niñas, dicho entornos son: el hogar, espacio público, salud y educación. En estos entornos es deber tanto de las familias, como del Estado y la sociedad garantizar las mejores condiciones para brindar mejores oportunidades a los niños colombianos, pues estos son los escenarios donde se materializan los tránsitos desde el espacio privado del hogar al espacio público y su armonía es la que garantiza que dichos tránsitos se den fácilmente sin dejar huellas negativas que desencadenan dificultades en los procesos de adaptación y aprendizaje en los niños y niñas. En particular, en el entorno educativo acontece la educación inicial, desde allí podemos preguntarnos y precisar ¿Qué se entiende por educación inicial y transiciones en la primera infancia? Y ¿Por qué es importante la educación inicial para el desarrollo social de un país?

La educación inicial son acciones intencionadas que ocurren al interior de un entorno educativo. Este proceso se diferencia de la crianza y cuidado, pues esta se presenta en el entorno hogar y principalmente; son los padres o cuidadores primarios los que se encargan de realizarla. En la educación inicial se parte de una intencionalidad educativa que concibe el proceso pedagógico como permanente y continuo, mediado por relaciones sociales oportunas y de calidad, que le permiten a los niños potenciar sus habilidades y adquirir competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos, a partir de interacciones que se generan en ambientes enriquecidos que ofrecen experiencias pedagógicas, las cuales se estructuran a partir

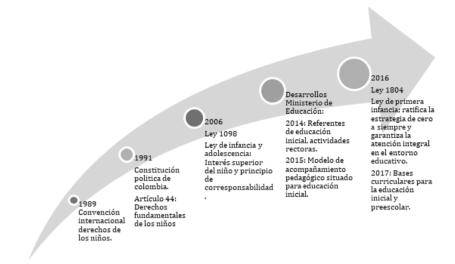
de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de estos infantes, de manera que estos tienen la oportunidad de vivir experiencias retadoras que impulsan su desarrollo integral, mediante su participación en actividades propias de la infancia como el juego, exploración del medio, el arte y la literatura. (Concha, Bakieva v Jornet, 2019).

Los entornos educativos, se convierten entonces, en la primera comunidad en la que los niños aprenden a vivir juntos, a conocer, compartir y respetar a los demás. Los niños incorporan a su vida las normas básicas de convivencia y de reconocimiento propio, se enfrentan con la diversidad humana y la multiplicidad de contextos. Asimismo, ofrecen ambientes diseñados y organizados en los que se realizan de forma planeada e intencionada, todas las atenciones que los niños deben recibir a partir de lo definido en el marco de calidad propuesto en las políticas públicas del país.

Es así como para garantizar eficazmente el derecho de cada niño al desarrollo integral, se deben reconocer sus particularidades, las de sus familias y las de su contexto, por tanto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) cómo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), al igual que toda la comisión intersectorial de primera infancia, deben proporcionar las condiciones físicas, humanas, pedagógicas, culturales, nutricionales, sociales y administrativas necesarias que brinden atenciones integrales de calidad a este grupo poblacional (Cordero, 2004); materializando en el entorno educativo la mayor parte de ellas.

Políticas públicas de protección infantil y educación inicial en Colombia

Las políticas públicas de protección infantil se han consolidado en Colombia en los últimos 30 años; partiendo de la Constitución Política de Colombia en el año 1991, que expresó oficialmente la intención de construir un país con garantías para los derechos a los niños y luego con la creación de la ley 1098 (2006) que sustituyó el enfoque de situación irregular por el enfoque de derechos y puso énfasis en la corresponsabilidad entre Estado, sociedad y familia para materializar los derechos a los niños, avanzando en la concepción de este grupo poblacional como sujetos activos de derechos que requieren de una sociedad y de comunidades organizadas para que se les brinden las oportunidades de desarrollo necesarias (Quintero, 2011).



Fuente: Autoras (2020).

La atención a la primera infancia y la concepción de este momento de vida como determinante para el desarrollo humano se afianza con la creación de la ley 1804 (2016), eleva el compromiso del Estado con la protección integral a la población infantil haciendo énfasis en la primera infancia, que por ser un curso de vida que se encuentra en estrecha relación con la vida privada y el entorno del hogar, implica el favorecimiento del bienestar de toda la familia, situación que exige que esto se deba reglamentar con mayor detalle, pues para prestación de servicios de atención integral que permiten lograr el desarrollo integral de los individuos intervienen varios actores sociales y políticos; algunos ligados a instituciones del Estado que deben garantizar el uso del recurso público para materialización de los derechos y otros, profesionales y personal técnico vinculados a organizaciones sociales que ejecutan procesos en los territorios.

La complejidad de este momento de vida supone un reto mayor para el país al proponer una atención integral a la primera infancia y por eso se han unido esfuerzos académicos, políticos e interinstitucionales para lograrlo:

"En Colombia durante finales de la década pasada e inicios de esta, la temática de primera infancia perdió atención en varios sectores de la acción pública. Para superar tal situación un conjunto de organizaciones de la sociedad civil, la cooperación internacional y el gobierno nacional y de Bogotá y otras ciudades, emprendieron una serie de acciones que progresivamente han involucrado a un número creciente de organizaciones" (Abello y Acosta, 2006, p. 2).

Al plantearse la atención integral a la primera infancia como línea de articulación interinstitucional para garantizar y materializar los derechos de los niños, mediante la promulgación de la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia "De cero a siempre", hoy establecida como política de estado a través de la ley 1804 (2016), se decidió que en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), del ICBF, es donde se concentraría la mayor parte de lo que conocemos como servicios de educación inicial, y también en las Instituciones Educativas en el grado transición (Quintero,2011).

La función principal que tienen estos establecimientos que brindan atención integral a la primera infancia es proporcionar ambientes de calidad que favorezcan el desarrollo físico, intelectual, social y emocional de los niños. En estos espacios participan profesionales idóneos que se encargan de gestionar los entornos, actividades, materiales entre otros, que garantizan el cumplimiento de todos los derechos y de este modo, se generan oportunidades de comunicación con pares y adultos, que le permiten a los niños construir experiencias que se enmarcan en su entorno cultural y así, comprender e incidir en el mundo que están habitando (MEN, 2014).

La atención integral a este grupo poblacional tiene como objetivo lograr el desarrollo integral de los individuos y del contexto que los rodea, configurándose una relación directamente proporcional, cuya apuesta por la inversión en capital humano se fundamenta en la concepción de desarrollo humano; pues al mejorar la calidad de sus ciudadanos, con ello se modifican las perspectivas del mundo y los ideales de comunidad y sociedad en la que esperan vivir; dando como resultado, la configuración de nuevas maneras de vida que se dirigirán a construir mejores condiciones sociales, políticas y económicas (MEN, 2014).

A nivel país, se propone construir una ruta de atención integral que vincule todos los entornos, las realizaciones y derechos que tienen los niños y las familias; esto es determinante por que se subdividen estas atenciones encaminadas a la primera infancia en cinco momentos determinantes, entre ellos: la preconcepción, concepción o embarazos, el nacimiento, los primeros tres años de vida y el periodo entre los 3 y 5 años. Con esto, se evidencia que la preocupación de las políticas nacionales no está solamente puesta en el niño, sino también en las familias y en particular en la decisión de cada hombre o mujer en etapa reproductiva de asumir los roles de padre o madre (Comisión intersectorial para la primera infancia, 2014).

Las condiciones de vida económica, social y cultural, en las que nacen y crecen los niños, representan una fuente de estímulos y experiencias importantes que influven en su desarrollo y aprendizaje (García, 2001). recordamos que para el mundo es indispensable cerrar la brecha educativa y permitir que todos los niños y niñas puedan ingresar a un establecimiento educativo y culminar sus estudios, así lo recuerda la agenda 2030 de los objetivos de desarrollo sostenible ODS en su objetivo número 4, el cual relaciona como meta del mundo lograr una educación de calidad que por supuesto esté al alcance de todos (González-Vélez, 2017). En esta medida, la acción educativa inicial incluve a la familia y a la comunidad, y uno de sus objetivos es la orientación y capacitación a los padres, para favorecer el desarrollo pleno de la población infantil. En este caso los padres, los docentes, los promotores comunitarios, las cuidadoras y otros actores significativos en la vida del niño, tendrán la responsabilidad de ayudarlos a crecer en sus dimensiones física, intelectual, social y emocionalmente, en ambientes que brinden seguridad y apovo. Es decir, espacios de calidad, donde el entorno físico y las interacciones adulto-niños constituyan los desencadenantes del potencial de talento y habilidades de estos infantes (Córdoba, Hernández, Palacio y Tobón, 2017).

Para ellos se genera la Estrategia Nacional ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Esta estrategia busca fortalecer a las familias y al sistema educativo para que en términos de pertinencia, calidad educativa y cobertura puedan facilitar el acceso de todos los niños a programas de atención integral y además de ello, puedan garantizar su permanencia (MEN, 2015). En esta estrategia, se habla de la transición entre diferentes entornos educativos y el riesgo de deserción escolar al que se enfrentan los niños por fallas en la adaptación al sistema educativo, en especial de las familias, y se pone como meta de país garantizar el tránsito armónico para que estos menores puedan encantarse de la escuela y los padres de familia puedan ver al sistema educativo como un aliado en términos de calidad de vida.

El primer aspecto para tener en cuenta es la necesidad de reconocer la transición de los niños como un suceso que tiene efectos importantes en su desarrollo integral, que depende de las condiciones en las que se produzca y de la calidad del acompañamiento pedagógico que se brinde a estos niños y sus familias (MEN, 2015); para ello a continuación se agudizará la definición de transición y su importancia en el desarrollo humano, en especial en la primera infancia.

Conceptualización de las Transiciones en la educación inicial

Iniciar la escuela constituye uno de los cambios más importantes que viven los niños y sus familias. Cuando transitan de un escenario a otro, se enfrentan a una variedad de desafíos relacionados no solo con los cambios de su entorno físico, sino también los de su entorno social, cultural y pedagógico. En la literatura se encuentra evidencia que esto puede generar que el proceso resulte en una experiencia intensa y con demandas crecientes, que pueden considerarse oportunidades para nuevos aprendizajes o, por el contrario, la causa de aprehensión frente a situaciones novedosas, que generen sensaciones de angustia o confusión y por consiguiente, afecten el proceso de aprendizaje y adaptación de los niños (Berlin, Dunning y Dodge, 2011; Chan, 2010).

Organizaciones Internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (UNICEF, 2012) consideran que las transiciones implican que los niños se trasladen y se adapten a nuevos ambientes de aprendizaje, las familias se vinculen a un sistema sociocultural y los entornos educativos generan las condiciones para recibir nuevos niños. Por su parte, la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2006), plantea que las transiciones constituyen un estímulo de crecimiento y desarrollo, pero pueden suponer un riesgo de regresión y fracaso, si se presentan cambios abruptos y repentinos en el paso de un entorno a otro, y a su vez, si no se fomentan prácticas que faciliten el reconocimiento de los nuevos espacios, rutinas, sistema de valores, normas de comportamiento, etc. (Fabian y Dunlop, 2006; Margetts, 2000).

Desde el ámbito nacional, la estrategia ¡Todos listos! del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), considera las transiciones como momentos o periodos específicos de cambio que experimentan los niños cuando se enfrentan a nuevas actividades, entornos, condiciones, estilos de enseñanza o roles, los cuales tienen una incidencia importante en la construcción de su identidad, las dinámicas de interacción con los otros y su desarrollo. Autores como Peralta (2007), plantean que las transiciones en el entorno educativo, involucran procesos de cambio entre una instancia inicial a otra, que puede ser el hogar, el centro de cuidado infantil, preescolar y educación primaria y que además, suponen procesos de cambio que experimenta no solo el niño, sino también los miembros de su familia, pues son quienes lo acompañan en el tránsito de un escenario a otro (Fabián y Dunlop, 2007) y es en ese tránsito, que se generan ajustes

psicosociales y culturales que ocurren en momentos específicos para favorecer la adaptación y el aprendizaje de los niños (Vogler et al., 2008). Desde la perspectiva de Skouteris. Watson y Lum (2012) las transiciones no corresponden exclusivamente a un momento concreto, se desarrollan a lo largo de la vida personal, social y educativa de quienes participan en ellas. Por tanto, deben considerarse como experiencias individuales y sociales que se construyen de manera activa en los diferentes entornos en los que transitan los niños, como resultado de su participación en los diferentes procesos sociales y culturales (Rogoff, 2003). Para autores como Kraft-Savre y Pianta (2000), el tránsito de un entorno educativo a otro. corresponde a un proceso en el que se vivencian cambios significativos y se necesitan de conocimientos, destrezas, habilidades previas que posibiliten el ajuste al nuevo entorno educativo, dentro del cual tienen participación todos los miembros de la comunidad (familia, agentes educativos, formuladores de políticas, directores, docentes etc.) (Bohan-Baker y Little, 2002); este proceso puede considerarse como un momento crítico que abre oportunidades para el desarrollo, aprendizaje para la vida y posterior éxito académico y social de los niños (Alvarado y Suárez, 2009; Sebastián, 2015), pero también, un factor que puede afectar considerablemente el aprendizaje de los niños (Featherstone, 2004).

En este sentido, a partir de la revisión se considera que las transiciones deben abordarse desde un marco social y cultural. Este proceso implica reconocer la relevancia de todas las acciones que se llevan a cabo, antes, durante, y después del tránsito de un entorno educativo a otro. También implica tener presente la participación y articulación de los distintos actores que acompañan a los niños quienes interactúan entre sí desde un marco dialógico y colaborativo, que posibilita la continuidad de las prácticas educativas, la progresión en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje y la diferenciación de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc., con el propósito de dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno de los niños que transitan (Peralta, 2007; Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008).

Perspectivas de transición en educación inicial

El abordaje de las transiciones en la primera infancia se ha estudiado desde diferentes enfoques y perspectivas teóricas que analizan los factores, condiciones y prácticas que facilitan u obstaculizan el tránsito exitoso y su relación con el desarrollo integral. Disciplinas como la antropología

socio-cultural, la psicología y las neurociencias plantean que el ser humano transita a lo largo de los momentos vitales, que determinan hitos de desarrollo y rituales socioculturales y a su vez, exigen procesos de ajuste frente a las demandas y exigencias de los nuevos entornos, siendo estos centrales para facilitar u obstaculizar las oportunidades y experiencias de aprendizaje de los niños (Cuadro 1).

Desde la perspectiva antropológica socio-cultural, se ha investigado acerca de los ritos en las diferentes sociedades y grupos sociales para delimitar los cambios o momentos que viven las personas cuando se adaptan a las nuevas reglas de comportamiento y construyen nuevos esquemas de interacción social dentro de un grupo cultural específico. En este sentido, comprender las transiciones, implica considerar el extenso proceso de participación cultural que tiene el niño desde su ambiente familiar hasta el entorno social en su adultez, que ofrecen diferentes retos, exigencias y demandas a las cuales deberán adaptarse estos infantes (Vogler et al., 2008).

Por su parte, en el campo de la psicología, las transiciones se comprenden desde las diferentes etapas del desarrollo y los niveles de maduración del ser humano, tomando en consideración los factores biogenéticos y ambientales que posibilitan el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, sociales, afectivas etc., que están presentes en cada etapa y cómo estos afectan el desarrollo posterior (Grantham-McGregor et al., 2007). De igual manera, las neurociencias toman en consideración la influencia que tiene estos dos factores en el desarrollo del cerebro de niño y explica cómo las experiencias que estos viven en sus entornos más cercanos (Hogar y escuela) facilitan o dificultan el desarrollo cerebral, el cual se construye continuamente a lo largo de la vida con base a los aprendizajes que va adquiriendo a lo largo de la vida (OEA, 2006).

El concepto de transición tiene una relación directa con el desarrollo, cuando se entiende como etapas evolutivas y procesos de aprendizaje sociocultural. Motivo por el cual resulta importante conocer los cambios que experimentan los niños cuando se vinculan a nuevos entornos de aprendizaje y cómo estos entornos ofrecen progresos y avances en su desarrollo y construcción de su identidad. Por una parte, las transiciones vistas desde las etapas evolutivas se basan en los postulados de Jean Piaget (Piaget, 1973), donde se describe las etapas como un proceso lineal de transformaciones marcados por hitos de desarrollo cognitivo, físico, moral y socio-emocional que se van complejizando a medida que el niño

construye estructuras de pensamiento más elaboradas para interactuar de manera efectiva en su ambiente (OEA, 2006).

Por el contrario, el enfoque interaccionista integra los postulados de Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), que comprende las transiciones como resultado de los procesos de aprendizaje sociocultural, que se dan a partir de la mediación social que tiene el niño con sus cuidadores y docentes, lo cual le permite modificar sus comportamientos en función de los nuevos conocimientos que adquiere en la interacción con los otros. En definitiva, esta perspectiva resalta la importancia del medio social en el desarrollo del niño y le atribuye un papel activo en su aprendizaje y experiencias de transición (Vogler et al., 2008).

La teoría ecológica del desarrollo propuesta por Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987), plantea que el ambiente ejerce una influencia muy importante en el desarrollo infantil. En este sentido, las transiciones son vistas desde un marco contextual más amplio que toma en consideración los cambios de rol o de entorno que se presentan a lo largo de la vida, como resultado de la interacción que tiene el niño y la niña con el entorno, sus cuidadores, docentes, comunidad, instituciones y la sociedad en sí misma, al ser un sujeto social de derechos que tiene una participación en contextos democráticos.

Para este autor, existen cuatro sistemas ecológicos en los que se desenvuelven las personas a partir de interacciones bidireccionales recíprocas que afectan directa o indirectamente su desarrollo humano. El primer sistema, se denomina microsistemas, corresponde al entorno más inmediato del niño como sus cuidadores, docentes y pares con los que interactúa. El mesosistema, involucra la interacción de los diferentes microsistemas en los que el niño se desarrolla, en este caso la relación entre el hogar, el centro de cuidado, centro preescolar o inicial, la escuela, etc. (Amar, Abello y Acosta, 2003; Bronfenbrenner, 1987).

En tercer lugar, se encuentran los exosistemas, los cuales corresponden a elementos de la vida social en la que los niños no participan directamente, pero que tienen una influencia muy importante en su desarrollo, por ejemplo, el trabajo de los padres, los servicios de salud, amigos de la familia etc., y finalmente, están los macrosistemas, que corresponde a los elementos de la vida cultural en la que participa el niño y que contribuyen en su desarrollo, aquí está presente el sistema de valores, marcos ideológicos,

políticos, costumbres de una sociedad, etc. (Bronfenbrenner, 1987; García, 2001). Sin duda, este modelo ecológico, permite comprender cómo los contextos (hogar, centro de cuidado, escuela, comunidad, etc.) y la historia cultural de cada persona son relevantes y determinantes en las transiciones, y así mismo, cómo las relaciones e interacciones que se presentan en cada uno de esos contextos pueden constituirse en experiencias positivas para la transición de una institución educativa a otra.

Asumir esta perspectiva con aplicaciones importantes al campo educativo implica dejar de lado la concepción de transición como el simple paso de un entorno a otro, o un cambio de una etapa a otra y aceptar la idea que la transición puede ser vista como la serie de cambios que experimentan los niños al acceder a las distintas instancias educativas, pues allí la historia de vida, las costumbres, la diversidad cultural, identidad y las características personales de desarrollo toman importancia (Avendaño y Daza, 2019). En este sentido, las relaciones intrapersonales que establece el niño con los agentes educativos y las características de cada entorno (el hogar, el centro de cuidado, el preescolar, y la escuela) se ven mutuamente influenciados, lo que significa, que las transiciones pueden considerarse cómo un proceso multifacético que implica una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo (Dunlop, 2014; Kraft-Sayre y Pianta 2000; Petriwskyj, Thorpe y Tayler, 2005).

Cuadro 1. Perspectivas de las transiciones en la primera infancia

	Perspectiva	Perspectiva de la	Psicología evolutiva:		Perspectiva del modelo
	antı	neurociencia (Cárdenas et al. 2018:	Faradigma	Perspectiva socio –	ecologico
sət İlkn	cultur	Grantham-McGregor et	piagetianos	(Vygotsky, 1978; Vogler	2003; Bronfenbrenner,
	(OEA,	al., 2007; OEA, 2006;	(Piaget, 1973; OEA,	et al., 2008)	1987; Rimm-Kaufmann y
	et al., 2008)	Vogler et al., 2008)	2006)		Pianta, 2000).
CATIOTATETIA IA	Ritos que ext los niños a lo l vida que dem pas o cambios (Ejemplo naci juventud, el m y la muerte).	Destaca el rol que tienen sarrollo por las que transilas experiencias o contextos inmediatos en el determinadas por hitos, desarrollo del cerebro y el del desarrollo físico, cogniño. Ser biosicosocial, que re-participan activamente en quiere una contención y su ambiente físico y so-	argo de su Destaca el rol que tienen sarrollo por las que transi- de estatus textos inmediatos en el determinadas por hitos, adrimonio, al atrimonio, al crear cre	Etapas evolutivas del de- sociocultural, que surgen sarrollo por las que transida la interacción social, tan los niños/as, que están los intercambios recíprodeterminadas por hitos, cos y las pautas transacdel desarrollo físico, cog- cionales que se dan entre nitivo, socio-emocional y el niño con su entorno somoral. Participan activamente en pares etc.).	Cambios de rol y de entornos que acontecen a lo largo de la vida de los ninos, los cuales tienen una influencia directa en su desarrollo. Se desarrollan a partir de las interacciones cotidia-
Perspectiva del niñ	apropiándose de su cultura. Aportan en la construcción de sus entornos evolutivos desde sus propias expectativas y a partir de la interacción que tienen con sus cuidadores.	sostén durante su desarro- llo por parte de sus cuida- dores y de otros agentes socializadores que le ofre- cen herramientas, oportu- nidades y recursos para el desarrollo de sus poten- cialidades.	sostén durante su desarro- e su cultu- llo por parte de sus cuida- a construc- dores y de otros agentes nus propias con partide a partir de la portante su desarrollo de sus poten- resu cultu- llo por parte de sus cuida- cognitivos para darle un dores y de otros agentes sentido a su entorno y así corializadores que le ofre- nua comprensión intelec- nual, social y moral cada que viven en cada uno de vez más elaborada y sofis- cialidades.	Participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición que viven en cada uno de los sistemas ecológicos.	

to comp	interacción cuidado y crianza, entorno espacial de desarrollo y las condiciones materiales), que permite que los niños lleguen a lograr y dominar un comportamiento valorado por su ámbito cultural. Se les atribuye una importancia significativa a las	tema central, el periféri- co, bases neuronales del aprendizaje) que ocurren a lo largo de la vida y que ayudan a comprender que ayudan a comprender las que transitan los niños/ los procesos cognitivos y as (Desarrollo físico, cog- comportamiento del ser nitivo, socio-emocional y moral) moral) moral moral Mecanismos biológicos, Interacciones enriquece- e intervencions del ambiente doras entre los procesos e intervencion y la pro-	Investigan las experiencias inmediatas de los niños dentro de su contexto. Los procesos culturales	Investigan las experiencias immediatas de los ninos dentro de su contexto y los modelos de interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones a medida los niños se van desarrollando a lo largo del tiempo. Conexiones positivas entre los sistemas ecológicos flocar la secuela máctic.
las transiciones	actividades de grupo pues constituyen para los niños oportunidades en la apropiación de la cultura y establecimiento de las bases para la construcción de su propio futuro, a partir de las convicciones o creencias que tienen acerca del mundo.	tienen importantes consecuencias en el aprendizaje esquemas cognitivos en etapas posteriores del aesarrollo humano. Las experiencias de cambio que viven los niños y estructuración de los presente la participación cada etapa, por parte de damiaje a través de insecuencias de cambio que viven los niños y de sus propias trucciones que reciben experiencias que favorece los niños de sus docentes, gradualmente el desarrollo durante largo de su vida tiene un impacto significativo en el desarrollo del cerebro.	y sociales en los que está presente la participación guiada, Mediación y andamiaje a través de instrucciones que reciben los niños de sus docentes, adultos o pares que les permite lograr nuevas metas de desarrollo durante sus transiciones.	(ingal, la escuela, pracu- cas y valores entre padres y los docentes, contextos de trabajo de los cuidado- res, organizaciones comu- nitarias y capacidad insta- lada de políticas públicas etc.) y las interacciones entre estos sistemas que tienen algún grado de efecto sobre el niño y su desarrollo.

Fuente: Autoras (2020).

En efecto, al revisar cada una de estas perspectivas existen diferencias en la forma de comprender las transiciones y los factores tanto internos (Características del niño) como externos (Ambiente familiar, social y cultural) a los cuales les atribuyen en menor o mayor grado un nivel influencia en el desarrollo de integral de los niños. Sin embargo, todas confluven en entender que los niños no experimentan sólo transiciones. sino que estas pueden ser armónicas y positivas, dependiendo de las experiencias enriquecedoras que tenga en su ambiente familiar, social, cultural y comunitario, así como también del nivel de participación y preparación que tenga los padres, profesores y actores educativos para acoger al niño, siendo así una responsabilidad compartida (Avendaño v Daza, 2019; Ramírez y Álzate 2018). Por tanto, la pregunta para entender las transiciones no solo debe estar centrada en cómo o cuán preparados están los niños para transitar de una instancia educativa sino también cuán preparadas están las instancias educativas y de cuidado para recibirlos (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Las experiencias de tránsito de un nivel al otro deben ser vislumbradas como un momento positivo, de descubrimiento y transformación que vivencia los niños, padres de familia y docentes (Firth, Couch y Everiss, 2009). Lejos de ser valorada como un problema o dificultad, debe asumirse como un reto y oportunidad de crecimiento educativo, desarrollo personal y social por parte de la familia y la comunidad educativa, que les permita a los niños tener acceso a nuevos entornos de aprendizaje y socialización, y así potencializar sus competencias y capacidades (Sierra, 2017).

En este sentido, cuando se habla de transiciones exitosas, es necesario conocer aquellos factores tanto internos o externos que determinan la forma en cómo se viven las transiciones, lo cual que supone, que estas no afectan de igual manera u ofrecen las mismas oportunidades para todos los individuos (Monarca, Rappoport, y Fernández, 2012; Peralta, 2007). Los factores internos corresponden al dominio personal, que incluye los rasgos de personalidad, el nivel de cognitivo y socioafectivo, estado nutricional y experiencias de aprendizaje previas que le brindan el hogar, en las que están presentes relaciones de apego con los cuidadores (Coelho, Marchante y Jimerson, 2017). Así mismo, el nivel educativo de los padres, la valoración de los padres sobre la infancia, su actitud hacia la educación, ambiente familiar y el estatus socioeconómico, son factores que tienen una influencia significativa para que las transiciones sean experimentadas más o menos positivas (Monarca, et al., 2012).

En cuanto a los factores externos, las investigaciones plantean que la forma en cómo se vincula la escuela con la familia y las estrategias de acompañamiento educativo dirigidas a sensibilizar al niño, al docente y padre de familia sobre las transiciones, constituye un factor predictor importante para el éxito en las transiciones (Fabian y Dunlop, 2007). La continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre docentes y familias, es otro factor a considerar que posibilitan las transiciones educativas; por consiguiente, se hace necesario alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de los niños (Kagan, Carroll, Comer y Scott-Little, 2006).

No obstante, esta continuidad se ve afectada cuando no existe una articulación entre las prácticas pedagógicas que se realizan en la educación inicial y la primaria, por ejemplo, en la educación inicial, se desarrollan prácticas con un enfoque pedagógico basado en el juego y en metodologías flexibles que fomentan el descubrimiento, exploración y curiosidad favoreciendo así, un aprendizaje significativo; por su parte, la educación primaria, asume un enfoque pedagógico más estructurado, formal y orientado al logro de metas académicas, pues el aprendizaje, se centra en contenidos del currículo o competencias básicas (Ballam, Perry y Garpelin, 2017). Como puede verse, los intereses divergentes de ambos niveles educativos se relacionan con una concepción distinta de los niños y de la forma en que éstos aprenden; de ahí la necesidad de continuar generando procesos de participación conjunta para el desarrollo de estrategias orientadas a preparar a los niños durante las transiciones y acompañarlos mejor en estos periodos.

En síntesis, las transiciones son importantes porque constituyen un proceso de cambio que abarca los eventos y experiencias que ocurren cuando un el niño transita de un entorno a otro; por ello, el primer contacto de los niños con el sistema educativo marca la pauta de cómo experimentarán estos entornos como un escenario para el aprendizaje y desarrollo social (Nelson, 2004). Diversos estudios muestran que una experiencia positiva durante las transiciones es un predictor de éxito a largo plazo en términos de resultados sociales, emocionales y educativos (Fabián y Dunlop, 2007; Peters, 2010), del mismo modo, plantean que estas experiencias se asocian con resultados académicos y sociales más favorables (La Paro, Pianta y Kraft-Sayre, 2003, Schulting et al., 2005). Por consiguiente, puede hablarse de una transición exitosa cuando los niños se sienten emocionalmente seguros, relajados y

cómodos en el nuevo entorno educativo, muestran interés por aprender, motivación para participar en las actividades que propone el docente, tienen mejores resultados en el desarrollo de habilidades académicas y sociales, desarrollan actitudes y sentimientos positivos sobre la escuela y aprendizaje, junto con un sentido de bienestar, pertenencia e inclusión (Astbury, 2009).

Por otra parte, conviene destacar que aquellos niños que se adaptan más fácilmente a las nuevas rutinas escolares también son más propensos a participar en las actividades de clase y disfrutar de la escuela (Ladd et al., 2006) y existe mayor probabilidad de participación activa de la familia en la educación de los niños y el desarrollo de relaciones de mutuo respeto entre familias y educadores cuando las transiciones suelen ser positivas (Ramey y Ramey, 1994). De modo que, es fundamental tener en cuenta el desarrollo de prácticas de transición que fomenten la participación de los niños y sus familias con los docentes y comunicaciones efectivas o actitudes de responsabilidad conjunta entre los diferentes actores presentes en cada una de las ecologías en las que participan los niños (es decir, educación inicial-primaria), pues según como lo indica la literatura, las transiciones pueden tener un efecto potencial sobre la vida de los niños y su futuro éxito académico (Ahtola et al., 2011; Schulting et al., 2005).

A modo de cierre: retos de la educación inicial para garantizar transiciones armónicas o exitosas

Durante este documento se expone de manera clara los hallazgos que desde la revisión de literatura se encontraron para responder a las preguntas ¿Qué se entiende por educación inicial y transiciones en la primera infancia? Y ¿Por qué es importante la educación inicial para el desarrollo social de un país?, encontrando que hoy más que nunca el sistema educativo se enfrenta a diversos retos para favorecer transiciones exitosas, donde es necesario identificar discontinuidades y generar acciones coordinadas y articuladas que flexibilicen el currículo de los diferentes niveles educativos y brinden a los niños y niñas una experiencia satisfactoria en la primera infancia, prioricen la diversidad territorial, cultural y personal y posicionen las políticas de infancia como una reivindicación del Estado en su labor por la protección integral y una invitación a la articulación intersectorial.

Para responder a la flexibilización del currículo es necesario tener en cuenta las estrategias didácticas y el modelo pedagógico que fundamenta

las prácticas educativas, de manera que el niño se convierta en el centro del aprendizaje, como también dinámicas de participación conjunta entre padres de familia-docentes y políticas educativas, que reconozcan las experiencias previas de los niños y asu vez, brinden información de las características del desarrollo infantil, el ambiente educativo, las expectativas de desempeño y el tipo de apoyo que necesitan los niños para afrontar de manera asertiva los nuevos entornos de aprendizaje (Fabian y Dunlop, 2007, OEA, 2006).

Así mismo, es fundamental que los entornos educativos, reconozcan y respondan a la diversidad de los niños, la familia, y la comunidad (Dockett y Perry, 2014). Esto se puede promover a través de la construcción de relaciones recíprocas y respetuosas entre educadores, familias y agentes que estén involucrados en esta transición, como también, fomentar el sentido de pertenencia de sus participantes, desarrollando actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela y el aprendizaje, factores claves que promueven la continuidad (Firth et al., 2009). De igual manera, estos entornos, deben favorecer vínculos sociales, que lleven a los niños a sentirse seguros y motivados por aprender y participar de las actividades pedagógicas (Ramírez y Álzate, 2018; Sierra, 2017).

En este orden de ideas, para favorecer las transiciones exitosas es importante reconocer el cambio emocional que experimentan los niños en los nuevos entornos de aprendizaje. De allí que es indispensable generar interacciones positivas y seguras donde el docente se vincule con estos agentes desde el sentir, para tener en cuenta sus intereses y necesidades particulares, y así proponer actividades que fomenten la participación, relaciones empáticas, trabajo colaborativo y el juego enmarcado en un proceso de acogida y adaptación. En consecuencia, el apoyo emocional que se le brinde al niño durante la transición constituye un factor clave de éxito para su desarrollo; en este sentido, el rol del adulto debe estar orientado a ayudar a los niños a sentirse seguros y generar experiencias de aprendizaje que apoyen su crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones (física, cognitiva, emocional, social y lingüística) (Fabian y Dunlop, 2007; Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

Ahora bien, como lo vimos al inicio, el país a nivel de políticas públicas tiene una propuesta clara de protección infantil, y a través de las instituciones públicas en los territorios se están creando comités e instancias interinstitucionales que materializan las acciones concretas para fortalecer

los procesos de garantías de derechos para la primera infancia. Así es que la tarea de corresponsabilidad por parte del Estado se está ejecutando a través de la legislación y la incorporación de recursos económicos para brindar una atención integral, vinculando a la sociedad y la familia para que asuman un papel de protección y de garantía de derechos hacia la primera infancia (Concha, Bakieva y Jornet, 2019).

En este sentido, para hablar de transiciones exitosas, es necesario que exista un marco regulatorio y político que favorezca la continuidad de las experiencias de los niños de un entorno a otro y el reconocimiento de sus intereses, necesidades y capacidades. Por ello, actualmente los estudios no solo deben centrarse en comprender las transiciones y los cambios que experimentan los niños, sino, además, reconocer la participación, preparación y la responsabilidad que tienen los diferentes agentes como la familia, docentes, directivos y estado para acoger a los niños y brindarles las condiciones necesarias que favorezcan su desarrollo integral.

Por consiguiente, las transiciones deben asumirse desde nociones integrales y multidimensionales que integren tanto las características individuales del niño (por ejemplo, su desarrollo físico, cognitivo y competencias lingüísticas, conductuales, sociales y emocionales) y su entorno (incluyendo hogar, escuela y la comunidad en general) para hacer frente a los desafíos que estas representan (RimmKauffman y Pianta, 2000). De igual, manera, han de sustentarse en estrategias planificadas que involucren el hogar, los profesionales y el centro educativo con el propósito de garantizar la continuidad armónica entre todas las etapas educativas (Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008).

Los puntos de vista actuales sobre las transiciones reconocen que los niños no funcionan de forma aislada y los resultados obtenidos en las trayectorias escolares están influenciadas por una variedad de factores contextuales (Margetts, 2007; Pianta y Kraft-Sayre, 2000). Diversos investigadores han encontrado útil el modelo ecológico del desarrollo humano para conocer las experiencias que vivencian los niños durante las transiciones desde la primera infancia hasta la escuela primaria (Bohan-Baker y Little, 2004; Fabian y Dunlop, 2006 y 2007; Rimm-Kaufman y Pianta, 2000), dado que este modelo permite ver al niño como una parte de un proceso de interacción global que influye en su desarrollo y aprendizaje, por consiguiente, como lo afirma Bronfenbrenner (1992) las características de la persona en un momento dado de su vida interactúan con las propiedades de los entornos

inmediatos y no inmediato en los que vive (familia, escuela, comunidad, instituciones, cultura, leyes etc.), lo que conlleva a una acomodación mutua y progresiva de los cambios que experimenta a lo largo de su vida como resultado de las relaciones que se establecen entre estos entornos.

Visto desde esta perspectiva, la transición es un proceso de co-construcción logrado a través de la interacción entre todas las partes interesadas: niño, familia, escuela y la comunidad en general, así como el contexto cultural, político y las legislaciones gubernamentales. Es así como las diferencias culturales entre educación inicial, preescolar y primaria, en términos socioculturales, inciden en la transición entre entornos y son de gran importancia para lograr la continuidad entre los tres sistemas educativos. Por tanto, asumir el modelo de desarrollo de los sistemas ecológicos implica abandonar la noción de la transición como el simple paso de un entorno a otro o como un evento aislado para los niños, para asumir la idea que el niño está integrado en un grupo de sistemas que interactúan (Bohan-Baker y Little, 2002), asimismo, al hablar de transiciones exitosas es esencial tener que éstas no están sujetas únicamente a las habilidades que el niño puede aportar al entorno educativo, sino que están son el resultado de la mediación del contexto ecológico, es decir, relaciones cercanas, colaborativas y de apoyo entre la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad (Mashburn y Pianta, 2006).

La transición al entorno educativo según la revisión de la literatura debe conceptualizarse en términos de relaciones entre los niños y los contextos que los rodean, como escuelas, compañeros, familias y comunidad, los cuales tienen una interacción continua, bidireccional y transaccional que influye de manera directa o indirecta en los resultados de la transición (Kraft-Sayre y Pianta 2000; Smart, Sanson, Baxter, Edwards y Hayes, 2008). Esto significa, que en la medida en que los niños hacen una transición del entorno hogar a la educación inicial o primaria, comienza a formarse una nueva ecología, la cual constituye un desafío no solo para ellos sino también para su familia, pues se enfrentan a cambios en los entornos físicos y sociales, nuevos currículos, estándares académicos, adopción de nuevos roles, actitudes e interrelaciones con los docentes; por tanto, el desarrollo de esta ecología es un enfoque clave para comprender los procesos y resultados de transición, y a su vez, ofrece lineamientos para el diseño de estrategias que favorezcan un tránsito exitoso de los niños a lo largo de sus travectorias escolares.

En suma, puede concluirse que las transiciones deben ser entendidas desde un modelo ecológico, centrado en la importancia de las relaciones positivas entre los niños, sus docentes y sus padres, las cuales son cruciales para garantizar las transiciones exitosas y ayudar a los niños a prepararse y tener éxito en la escuela. En este sentido, tanto los docentes como la comunidad en general deben estar preparados para afrontar el cambio y facilitar la acogida y adaptación de los niños que transitan de un entorno a otro, con la implementación de prácticas efectivas centradas en sus particularidades, intereses, diferencias y necesidades culturales y de aprendizaje de cada uno de los niños y las familias, con el propósito de crear apoyos y cultivar un sentido de pertenencia o cercanía entre los entornos de la primera infancia y la educación inicial o infantil para una adecuada adaptación y desenvolvimiento en los diferentes contextos y niveles educativos en los que transitarán durante su trayectoria de vida.

Referencias

- Abello, R & Acosta, A. (2006). Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development, 2* (3). Recuperado de: http://www.equip123.net/jeid/articles/4/RecommendacionesColumbia.pdf
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Alvarado, S. y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 907-928.
- Amar, J., Llanos, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, (11), 107-121.
- Astbury, B. (2009). Evaluation of Transition: A Positive Start to School Pilots.
- Avendaño, L. D. y Daza, L. K. (2019). Transiciones Armónicas De Los Niños Y Niñas De Las Instituciones Fe Y Alegría José María Vélaz Y

- El Hogar Infantil Asociación De Padres Usuarios Compartir Suba III Desde Una Implementación En La Gerencia Educativa (Tesis de Especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. In: N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (eds.), *Pedagogies of Educational Transitions* (pp. 1-12). Cham: Springer.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D. & Dodge, K. (2011). Enhancing the Transition to Kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the 'Stars' summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 247-254. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.07.004
- Bohan-Baker, M., & Little, P.M. (2002). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices To Involve Families.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. (2004). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), Scientific environments (pp. 3–44). Hillsdale: Erlbaum.
- Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R. y Hernández Peña, Y. K. (septiembre-diciembre, 2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159 172.
- Chan, W. L. (2010). The Transition from Kindergarten to Primary School, as Experienced by Teachers, Parents and Children in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 180* (7), 973-993. doi: 10.1080/03004430802586130
- Coelho, V., Marchante, M. & Jimerson, S. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (3), 558-569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6

- Comisión intersectorial para la primera infancia. (2014). Estrategia de Atención Integral A La Primera Infancia. Un modo de concebir, comprender y actuar. Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Estrategia%20de%20 Atenci%C3%B3n%20Integral%20a%20la%20Primera%20Infancia.pdf
- Concha, M. V., Bakieva, M. y Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). *Revista Publicaciones*, 49 (1), 113–136. doi:10.30827/publicaciones. v49i1.9857
- Cordero, T. (2004). Educación inicial en américa latina: situaciones y retos. caso panameño. *Revista Educación, 28* (1), 39-53. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028104
- Córdoba, L. M., Hernández, P. I., Palacio, C. y Tobón, J. A. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, (2), 86-94. Recuperado de: https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/JSR/article/view/2582
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care.* Canberra: Australian Government Department of Education.
- Dunlop, A.W. (2014). Thinking About Transitions: One Framework or Many? Populating the Theoretical Model Over Time. In: B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School International Research*, *Policy and Practice* (pp. 31-46). Australia: Springer.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary Scholl. Paper Commissionrf for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Fundations: Early Childhood Care and Education. París: UNESCO.
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Featherstone, S. (2004). Smooth Transitions. *Nursery World*, 104 (3919), 14-15.
- Firth, J., Couch, J. & Everiss, L. (2009). An exploration of the practices and systems that foster a sense of wellbeing and belonging for young children and their families as they transition from home to a 'formal' home-based care and education. Research Report for the Ministry

- of Education. Centre of innovation Research, Wellington, Nueva Zelanda. Recuperado de: https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0019/85330/COI-Research-An-Exploration-of-the-Practices-and-Systems.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). Preparación para la escuela y las transiciones. Recuperado de: https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final 21.2.13.pdf
- García, F (2001). Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Simposio llevado a cabo por la organización Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- González-Vélez, A. C. (2017). Brechas de género y desigualdad: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2017/05/brechas-de-genero-ods.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. y el grupo de dirección de desarrollo infantil internacional (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet, 369* (), 60–70. doi: 10.1016/S0140-6736(07)60032-4
- Kagan, S., Carrol, J., Comer, J. & Scott-Little, C. (2006). Alignment: A Missing Link in Early Childhood Transitions? *Young Children, 61* (5), 26-32.
- Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2000). Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479280.pdf
- Ladd, G., Herald, S., & Kochel, K. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education & Development*, 17(1), 115-150.

- La Paro, K., Kraft Sayre, M., & Pianta, R. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Ley 1804. (2016). Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Congreso Nacional de la República de Colombia.
- Ley 1098. (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Congreso Nacional de la Republica de Colombia.
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Australian Research in Early Childhood Education*, 20 30.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school benefits and privileges. Australian Journal of Early Childhood, 32 (2), 43-50
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development, 17* (1), 151–176.10.1207/s15566935eed1701 7
- Mascareño, M., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2014). Profiles of Child Developmental Dimensions in Kindergarten and the Prediction of Achievement in the First and Second Grades of Primary School. *Early Education and Development*, *25* (5), 703-722. doi: 10.1080/10409289.2013.827913
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial (Documento N° 20). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810 archivo pdf sentido de la educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2015). ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende. edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf
- Monarca, H. A., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23* (3), 49-62. doi: 10.5944/reop.vol.23. num.3.2012.11461

- Nelson, R. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187–190.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). Starting strong II: Early childhood education and care. París: OECD.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2006). Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional Macro conceptual, situación, avances y desafíos. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de: https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/125/51.pdf
- Peralta, M. (2007). Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf
- Peters, Sally. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education, 13* (1), 55-69. Doi: 10.1080/09669760500048360
- Piaget, J. (1973). Estudios de psicología genética. Buenos Aires: Emecé.
- Quintero, A. (2011). Modelos de políticas públicas de Colombia, en beneficio de las familias. *Revista Katalysis*, *14* (1), 116-125. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a13.pdf
- Ramírez, M. F. y Álzate, N. (2018). *Una mirada reflexiva al tránsito armonioso en la infancia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 194–199.
- Reveco, O. (2008). *Transiciones del niño del hogar a la escuela en la primera infancia. Desafios para las políticas públicas.* Documento presentado en el Primer Seminario Hacia Una Primera Infancia Exitosa: Aportes Desde El Estado, Familia Y Comunidad. Escuela para el desarrollo, Lima, Perú.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. Journal of Applied Developmental Psychology, 21, 491–511.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Child Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Revista Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (48), 159-184.
- Sierra, S. (2017). Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo, Vigo, España.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, *41*(6), 860–871.
- Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*(4), 78-85. doi: 10.1177/183693911203700411
- Smart, D., Sanson, A., Baxter, B., Edwards, B. & Hayes, A. (2008). Home-to-school transitions for financially disadvantaged children: Summary report. Sidney: The Smith Family and Australian Institute of Family Studies.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas* (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, N° 48). La Haya: Fundación Bernard van Leer. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 08/10/2020 - Aprobado 15/10/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 193-207

Fortalecimiento de los procesos escriturales utilizando la herramienta de autor Cuadernia en los estudiantes de cuarto grado de primaria

Strengthening of the scriptural processes using the author tool Cuadernia in the students fourth grade

Jenny Mileidy Padilla Rodríguez¹

Resumen. El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo se aplica la escritura para potenciarla por medio de otras estrategias didácticas en los alumnos de cuarto grado de primaria en la Institución Educativa María Vernaza en la ciudad de Cali. Se utilizó el modelo cualitativo con un enfoque crítico social. Se aplicaron dos encuestas (una como pretest y otra como postest) a 30 estudiantes de cuarto grado de primaria. En este estudio se demostró que hay diversos factores que inciden en su implementación: el maestro (enseñanza), el alumno (aprendizaje) y la didáctica de (actividades); se centra en una conceptualización mecánica, se enseña el lenguaje escrito a partir de la transcripción, copias y dictados, para luego centrarse en la corrección de aspectos ortográficos. También se encontró que los estudiantes tienen dificultades para producir un texto. Con base a los resultados obtenidos se planteó el diseño e implementación de un contenido digital denominado Cuadernia, como estrategia didáctica donde se incluyeron varias actividades relacionadas con: el género narrativo, descriptivo, explicativo e instructivo y la ordenación de un párrafo en un texto con la finalidad de enriquecer el aprendizaje. La aplicación de esta herramienta tecnológica, permitió que los alumnos mejoraran gramaticalmente y su forma de expresarse en un texto, además de realizar sus propias producciones textuales.

¹ Magíster en Educación, Universidad Santiago de Cali, Cali- Colombia, E-Mail: mileidypadilla@hotmail.com Celular:3162215179 https://orcid.org/0000-0001-5582-1189

Palabras claves: escritura, estrategias didácticas, Cuadernia.

Abstract. The article presents the results of a research which objective was to analyze how writing is applied to enhance it through other didactic strategies in fourth-grade primary school students at the María Vernaza Educational Institution in the city of Cali. The qualitative model was used with a critical social approach. Two surveys (one as a pretest and the other as a posttest) were applied to 30 students in the fourth grade of primary school. In this study, it was shown that there are several factors that influence its implementation: the teacher (teaching), the student (learning) and the didactics of (activities); It focuses on a mechanical conceptualization, the written language is taught from transcription, copies and dictations, and then it focuses on the correction of spelling aspects. Students were also found to have difficulty producing a text. Based on the results obtained, the design and implementation of a digital content called Cuadernia was proposed, as a didactic strategy that included several activities related to the narrative, descriptive, explanatory and instructive genre and the ordering of a paragraph in a text with the purpose of enriching learning. The application of this technological tool allowed the students to improve grammatically and their way of expressing themselves in a text, in addition to making their own textual productions.

Keywords: writing, teaching strategies, Cuadernia.

Introducción

Hoy en día las herramientas tecnológicas se han convertido en un elemento esencial en la vida de los docentes y estudiantes, porque permite la interacción con el entorno social, además, del acceso a una gran cantidad de información que puede ser de su interés. Por ello, la educación requiere de más innovación y generar cambios en las estrategias didácticas de los alumnos, que permitan la adquisición de nuevos conocimientos y pueden ser llevados a su entorno social. Así que enseñar a desarrollar estas prácticas es un desafío que no se puede evadir si se quiere brindar una educación de calidad sobre todo en estos nuevos escenarios donde se requiere estar capacitados en el uso y manejo de las Tic, para que puedan ser aplicados en los diferentes campos del saber.

Dada la importancia de las TIC en la educación, se planteó como objetivo de investigación fortalecer los procesos de escritura mediante el uso de

la plataforma digital Cuadernia que permita en los niños de cuarto grado despertar el gusto por la creación de texto. Se utilizó Cuadernia que es una herramienta virtual para apoyo de los futuros grandes autores. A partir de ello, se buscó generar unas estrategias didácticas que permitió despertar el interés y el gusto por la escritura. Un estigma de la escritura es que no es una actividad bien apreciada por los estudiantes, tampoco por algunos docentes de la institución educativa María Vernaza, por ello se puede indicar que en las aulas de clases se realizan pocas actividades de escritura. Así mismo, el enfoque de la estrategia didáctica se centra en una conceptualización mecánica se enseña a partir de la transcripción de textos, copias, dictados para luego enfocarse en la corrección de aspectos ortográficos, consiguiendo que el estudiante se desmotive por aprender y reduzca su capacidad de pensar.

Justificación

La presente investigación es de vital importancia para los alumnos porque se buscó en ellos, formar individuos con buenos niveles de competencias en lectura y escritura, para que por medio de esta puedan intervenir en diferentes situaciones de su vida diaria. además, de llevar la escritura a espacios significativos para el estudiante que le confiera a esta su función social. Por lo tanto, este proceso que desarrollaron por medio de la lengua escrita permite no solo comunicarse, también poder argumentar sus ideas, realizar un análisis, acceder a redactar un escrito, y realizar sus propias producciones textuales sobre cualquier tema de su interés. Por ello, la importancia de que en la escuela se generen espacios que sean enriquecedores y significativos para llegar a comprender el sistema escrito, además de tener en cuenta el uso y manejo de las plataformas digitales en su proceso de aprendizaje y en el entorno social.

Fundamentación teórica

El sistema escrito de los niños

El aprendizaje del sistema escrito en los niños y niñas es un hecho natural y se hace paulatinamente, es un proceso que requiere tiempo, dedicación y esfuerzo y a partir de ahí es donde se empieza a tener las herramientas gramaticales para comprender el uso del lenguaje escrito. Sin embargo, esos inicios no son iguales para todos, cada uno tiene un ritmo diferente de aprender. Ferreiro (2000), hace énfasis en este recorrido que realizan los

niños y niñas para determinar la adquisición del conocimiento, lo que ella denomina niveles de conceptualización de escritura, estos pueden llegar a ser considerados de gran valor para poder determinar las estrategias pedagógicas que se requiere en los siguientes aprendizajes.

En este sentido. Ferreiro (2000), hace énfasis en los siguientes aspectos por los que pasa el niño para interpretar y comprender el sistema escrito. ella los denomina: aspectos figurativos y aspectos constructivistas. En el primero hace referencia a la interpretación de una producción escrita de un niño. En esta se puede observar la calidad del trazo, (si es o no es de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la presencia de formas convencionales que utiliza para comunicar en un escrito. En el segundo, hace referencia al significado de lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación. En este proceso se presenta una línea evolutiva que muestra la forma en que los niños se apropian de la escritura y la forma en que generan sus propias hipótesis para darle sentido: nivel concreto (los niños que se encuentran en este nivel no han comprendido el carácter simbólico de la escritura); nivel simbólico o pre silábico (el niño considera que la escritura remite a un significado) y nivel lingüístico (los niños han descubierto la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla). Por su parte, Szmigielsky (2002), considera que, aunque el niño comprende muchos aspectos de la escritura, desconoce elementos como los semánticos, sintácticos y pragmáticos, que son fundamentales en el proceso de lectoescritura. No obstante, poco a poco irán reconociendo su funcionalidad en el mismo. Es por ello, que en los modelos de escritura de los niños se reconocen dos subprocesos, el de transcripción o de nivel inicial y el de composición o de nivel superior en el aprendizaje.

Actualmente, surgen procesos de transformación en el contexto educativo, que han permitido a los docentes dar una mirada diferente a las estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la forma en que los estudiantes adquieren el conocimiento, en especial la producción escrita. Es por ello, que Cassany, Luna y Sanz (1994), plantean que "unir las letras y dibujar garabatos caligráficos es una de las micro habilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad que desarrollan en la expresión escrita" (p.257). Pero al ir un poco más allá de estas habilidades plantea que "saber escribir y ser un buen redactor o escritor es quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito". En este sentido, Cassany (1990) hace referencia a los siguientes enfoques: gramatical,

basado en funciones, en el proceso y en el contenido.²

Propuesta de escritura creativa

La propuesta genero estrategias didácticas que permitió fortalecer los procesos escritura de los niños y niñas brindándoles las herramientas necesarias para el aprendizaje y la oportunidad de poder trabajar en diferentes formas siendo esta una posibilidad de ver el mundo desde sus diferentes perspectivas. Según Renata (2009) citado en Villa (2009), "la escritura creativa se plantea como la voluntad de expresar una realidad. una emoción un mundo propio a partir del lenguaje" (p.4). Rodari (2011) considera que en la escuela se deberá potenciar "el arte de imaginar o inventar" (p.4) con la finalidad de sacar ese potencial que los caracteriza para crear y poder percibir la realidad desde su propia subjetividad. El aprendizaje de estas habilidades en los estudiantes se ha convertido en una herramienta fundamental para comunicar y expresar sus pensamientos. Por ello debe ser calificada como una actividad necesaria en la escuela. Igualmente, se deben generar estrategias que vayan más en posición del niño que del adulto, la importancia de atrapar su interés no es con actividades tradicionales hacia la escritura, sino que cree un impacto v comprenda la función social de la misma.

Una estrategia de escritura creativa a partir del Tic con el uso de la herramienta de autor Cuadernia.

Según Gómez (2010) citado en Durán & Chunga (2017), el material didáctico multimedia es de vital importancia en el rendimiento académico de los estudiantes porque contribuye a su aprendizaje y desarrollo, también contribuye al uso de su creatividad facilitando su adaptación al medio en que deba desenvolverse en el futuro. Se destaca la herramienta de autor Cuadernia, la cual es resultado de una investigación de la Universidad de Castilla la Mancha (España), que se diseñó para apoyar la labor educativa

² Enfoque gramatical: "Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en lengua materna y luego se adopta para la enseñanza de la escritura" (Cassany,1990, p.64).

Enfoque basado en las funciones: Se basa en el trabajo práctico sobre textos que cumplen una función social.

Enfoque basado en el proceso: El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

Enfoque basado en el contenido: "Se propone utilizar el potencial creativo que posee en el proceso de composición de textos para enseñar otras materias" (Cassany,1990, p.77), este puede utilizarse para aprender cualquier tema o asignatura del currículo.

(Herrera, y otros, 2009), la cual permite crear cuadernos digitales para ser utilizada por usuarios con un nivel de conocimientos informáticos básicos. Según Herrera, y otros (2009), Cuadernia es uno de los pocos programas que permite incorporar elementos multimedia como parte activa del cuaderno electrónico. Para León (2012), se pueden crear cuadernos digitales y preparar unidades didácticas que pueden contener imágenes, videos, textos, sonidos y animaciones, entre otras actividades multimedia distribuibles a través de la red. Las actividades interactivas cumplen el objetivo de proporcionar a los niños y niñas aprender a escribir en los diferentes soportes y manipular frases, palabras, organizar textos cortos, inventar historias entre otros, con la finalidad de fomentar el gusto y el interés por escribir, además de brindarles nuevos ambientes de aprendizaje.

Metodología

La presente investigación que se llevó a cabo en la Institución Educativa María Vernaza es de tipo cualitativo porque busca comprender y mejorar una realidad en el contexto educativo. Además, del diseño de la investigación cualitativa, también se busca mediante un proceso de reflexión crítica una transformación en el uso de las estrategias metodológicas que permita el desarrollo de las habilidades escriturales con el uso de las TIC. Es por ello, que con el estudio se procura generar un cambio social que permita transformar la realidad.

Además del diseño de la investigación cualitativa, también se busca mediante un proceso de reflexión crítica una transformación en el uso de las estrategias metodológicas que permita el desarrollo de las habilidades escriturales con el uso de las TIC. De la misma manera es una investigación aplicada Según Murillo (2008) citado en Vargas (2009), la investigación aplicada busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos a la vez que se logran otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en la investigación. Por su parte, el uso del conocimiento y el resultado de la investigación conduce hacia una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad.

En vista a lo anterior, de la población objeto de estudio se tomó una muestra de treinta estudiantes de cuarto grado de primaria, de la Institución Educativa María Vernaza, que estudian en la jornada de la tarde. Sus edades oscilan entre los 8 y 12 años de edad. Para su investigación se utilizaron como instrumentos de recolección de información la observación

participante, la encuesta, la entrevista, y la evaluación del contenido digital, posteriormente en la interpretación de información se utilizó el análisis de contenido.

Resultados y discusión

En este apartado se realizó un análisis sobre la concepción de escritura de los alumnos y maestros de la Institución Educativa María Vernaza; para ello, se aplicó una encuesta después de ejecutada la propuesta de investigación, como también se realizó una entrevista a los docentes sobre la concepción de escritura y, por último, la evaluación del contenido digital.

A los alumnos lo que más les gusta escribir, son textos del género narrativo como los cuentos: el cerdito y el lobo, la liebre y la tortuga, el castillo de las princesas, el búho y el gato, caperucita y Superman, los dos lobos que compartieron, etc. Es así como los textos del género narrativo como el cuento favoreció a que los alumnos desarrollaran el lenguaje escrito y las habilidades cognitivas para crear o inventar una historia; lo que corrobora lo expuesto por Rodari (2007), quien considera que "la escritura creativa permite desarrollar la fantasía como un instrumento para conocer la realidad desde su propia subjetividad". El niño y la niña construye sus propias ideas a lo largo de la trama de un texto para comunicar sus ideas, teniendo en cuenta los personajes, el ambiente donde suceden los hechos, el tiempo entre otros, estimulándolos a la producción textual.

También, manifestaron el gusto por escribir textos del género descriptivo y explicativo como: las características de paisajes, personas y animales logrando así identificar aspectos como: a quien describir, con qué intención, identificaron el contexto facilitando de alguna manera la comunicación. Sin embargo, en unos alumnos despertó el gusto por escribir los textos del género instructivo como: narrar las indicaciones para elaborar una receta, seguir las indicaciones para añadir a la casa los dibujos que hacen falta., entre otros. Gracida y Ruiz (2004) considera que los textos instructivos permiten que los niños y niñas lleven una secuencia de pasos que tienen una lógica y que tiene un sentido a la hora de escribir. Por ello, además de incentivar a una escritura creativa, también están aprendiendo a seguir las indicaciones hacia la elaboración de una producción textual, asimismo logran reconocer la gramática que requiere una formalidad en la escritura. Con base en lo anterior, en las respuestas expresadas por los alumnos se evidencio que les gusta escribir una variedad de textos que están

relacionados con: el género narrativo, descriptivo, explicativo e instructivo que permitió la elaboración de sus propias producciones textuales, además de aprender a identificar la forma en que están estructurados los textos. Aunque, hay que seguir trabajando con los alumnos el proceso de escritura académica, para que no se presente dificultades cuando se requiera escribir con alguna regla gramatical o estructura textual.

La mayoría manifestó que se les dificulta escribir las poesías, fabulas y poemas debido a que no logran escribir una estrofa en el verso. Por ello, en la escuela se debería generar estrategias didácticas que permita acercar a los niños y niñas a esta práctica de escritura creativa, así contribuir en el desarrollo de la imaginación, las habilidades cognitivas, la estética del lenguaje, el placer y el gusto por la escritura.

"Los niños y niñas anticipan el resultado de su conducta a partir de las creencias y valorizaciones que tiene de sus capacidades que pueden ser positivos o negativos en el aprendizaje" Bandura (1997) citados en Hernandez & Barraza, (2013). Por esa razón se buscó despertar el interés hacia la escritura creativa teniendo en cuenta sus gustos y preferencias sin imponer el interés personal del docente. Por el cual, se planteó las estrategias didácticas teniendo en cuenta los textos que se trabajan con los alumnos como: el género narrativo, descriptivo, explicativo e instructivo etc., para mejorar los procesos de lectura y escritura, ya que ellos se sienten motivados por aprender cuando se trabaja con textos de su preferencia.

La mayoría de los estudiantes utilizan la herramienta de autor Cuadernia para realizar los ejercicios y jugar, como también las utilizan para realizar las tareas escolares, Mientras que algunos estudiantes para ingresar a un programa en Google o las utilizan para comunicarse en las redes sociales. Las tecnologías se han convertido en una herramienta fundamental en los alumnos porque permite la comunicación entre las personas, Pero también, acercar a los alumnos a cualquier área de aprendizaje debido a que facilita la búsqueda de una variedad de temas que sean de su interés, así mismo permite la adquisición de nuevos conocimientos. De esta manera, las herramientas tecnológicas influyen en el desarrollo de las habilidades comunicativas, pero también acerca a los alumnos a realizar sus propias producciones textuales y hacer un buen uso de la gramática de la escritura. En la entrevista realizada a las docentes acerca de qué es la escritura para ellas, las respuestas son similares, consideran que es una forma de expresar sus ideas, emociones y vivencias etc. Además de ser considerado

un acto de comunicación. Pero cuándo se les preguntó si les gusta escribir, sus respuestas son afirmativas, el primer entrevistado consideró que es una forma de comunicar sus ideas. El segundo entrevistado piensa, que poseen dificultades en la escritura académica cuando se requiere escribir con alguna regla gramatical en las estructuras textuales. La escritura académica es considerada como una de las tareas más arduas y delicadas en el proceso de elaboración de un texto, debido a que las docentes presentan serias dificultades cuando se requiere el uso de las reglas gramaticales y las estructuras textuales. Según Cassany (2004), "escribir no es una habilidad espontánea como conversar, requiere de un proceso cognitivo y metacognitivo que permite al autor planificar, textualizar y revisar durante la práctica de composición" (p.9). Por el cual las docentes deben replantear la forma en como ellas abordan la escritura académica generando estrategias que despierten el gusto y el interés por escribir textos coherentes de sentido.

Por otra parte, cuando se pregunto acerca de cómo es el proceso de escritura en los niños, las profesoras dieron respuestas diferentes en primer lugar; una docente, dice que el proceso de escritura está ligado a la edad y ritmo de aprendizaje, a esta edad poseen saberes previos y construyen sus propias ideas acerca de la escritura. Otra docente considera que está relacionado a la revisión y a la corrección ortográfica. Sin embargo, se puede evidenciar que, aunque influye la edad, también interviene en el proceso que siguen los niños para llegar a comprender el sistema escrito.

Cuando se preguntó sobre qué herramientas tecnológicas utilizan en el proceso de enseñanza; respondieron el Proyector Tables, Portátiles, Memorias USB, etc. Estos dispositivos las utilizan para la presentación de los contenidos educativos, así mismo realizar las consultas sobre algún tema de su interés. Por el cual las aprovechan de 2 a 3 veces semanales, también las docentes afirman que las tecnologías están incidiendo en todos los aspectos de la vida diaria de los alumnos, debido a que permite el acceso a una gran variedad de información y una serie de conocimientos que se imparte en las plataformas digitales. Aunque, también consideran que están incidiendo de forma negativa ya que la información está disponible en el sistema y solo bajan y copian además de no estimular a la producción textual. Es por ello, que los docentes están a favor y en contra de las mismas. Sin embargo, los docentes recomiendan el uso de las plataformas tecnológicas en el aula de clase, para la presentación de los contenidos educativos.

Las actividades didácticas propuestas en la plataforma digital Cuadernia estímulo en los alumnos el desarrollo de las habilidades comunicativas, el desarrollo del lenguaje escrito y la participación, asimismo despertó el gusto por la lectura y la escritura de una variedad de textos. Por ello, fue fundamental en la escuela estimular a la escritura creativa donde los niños y niñas tuvieron los elementos necesarios para producir textos o relatos de su propia autoría, Asimismo, la escritura estimulo el desarrollo de las habilidades comunicativas y el uso del lenguaje escrito en los niños y niñas para que puedan interactuar con los diferentes textos que circulan en la sociedad y en los medios digitales.

En conclusión, la inserción de la plataforma digital Cuadernia, en los procesos de escritura permitió que los niños y niñas desarrollaran las habilidades escriturales y la producción textual. A partir de la elaboración de una gran variedad de textos del género: narrativo, descriptivo, explicativo, instructivo y la ordenación de una oración en un párrafo; incluidas en la plataforma digital, logro alcanzar resultados satisfactorios en el aprendizaje. Motivo por el cual, es considerada una herramienta facilitadora de los procesos de enseñanza y puedan aplicar los conocimientos en el contexto social.

En el diseño de la propuesta se exploró las herramientas que contiene la plataforma digital *Cuadernia*, después se procedió a realizar la búsqueda de actividades posteriormente se seleccionaron y se organizaron en una secuencia didáctica que comienza con: el género narrativo, descriptivo, explicativo, instructivo y finaliza con la ordenación de oraciones en un párrafo.

Tabla 1. Propuesta

Temáticas	Planeador		
La ruleta de la fantasía	-Descripción: Es una técnica donde se incluyen varios personajes que serán los protagonistas para crear la historia o relato.		
Cuento mi día de suerte.	-Descripción: El cuento es producido por Keiko Kaska, relata la historia de un lobo y un cerdo se presentó por medio de un video y al final, respondieron las preguntas y contaron si alguna vez han tenido un grandioso día de suerte.		
Vamos a crear un relato.	-Descripción: Se presentó una imagen donde los estudiantes debían elegir en la parte derecha los personajes, el lugar donde sucede la historia para crear su propio relato.		

Temáticas	Planeador			
El binomio fantástico.	-Descripción: Es una técnica destacada por Gianni Rodari, que propuso en su libro gramática de la fantasía. La actividad consiste en escribir una historia a partir de dos palabras opuestas que puede ser; (Cisne – Espejo) con el fin de que los estudiantes puedan crear su relato fantástico.			
Texto descriptivo vamos aprender a describir.	-Descripción; Se presentó a los estudiantes una serie de juegos interactivos con la finalidad de enseñarles a describir personas, animales y paisajes.			
Texto explicativo el águila arpía.	-Descripción: Se presentó el texto "el águila arpía" donde los estudiantes deberán realizar la lectura comprensiva después, explicar de qué se trata el texto, donde viven, porque se están extinguiendo, características, alimentación y responder si alguna vez han observado alguna clase de águilas y que opinan de las personas que destruyen su habitad.			
La mariposa.	-Descripción: A partir de una imagen los estudiantes deberán explicar cuál es el insecto, dónde viven, cuál es su alimentación y sus características.			
Texto instructivo. -Descripción: Se presentó una imagen del plato favori familia, los estudiantes deberán elegir cuál es su plato y describir los ingredientes, su preparación y qué opina de su receta.				
Ordenación de frases.	-Descripción: Los estudiantes deberán ordenar las palabras y formar una oración.			
Ordenar el texto.	-Descripción: Los estudiantes deberán ordenar el texto y escribir el siguiente párrafo.			

Conclusiones y recomendaciones

En la propuesta de investigación se procedió a dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados, de acuerdo con los resultados esperados en el proceso de escritura de los alumnos. Objetivo general: Fortalecer los procesos escriturales mediante el uso de la herramienta de autor Cuadernia que permita en los niños despertar el gusto por la creación de textos. Con base a ello, se buscó superar las dificultades en el proceso de escritura a través de una estrategia didáctica denominada Cuadernia, donde los alumnos tuvieron la oportunidad de elaborar sus propias producciones.

A continuación, se expone las conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación en primer lugar: "Diagnosticar cual es la concepción de escritura de los alumnos y maestros en la escuela". En el primer diagnóstico que se realizó sobre la concepción de escritura en los alumnos y maestros en la Institución Educativa María Vernaza, se llegó a los siguientes resultados: en primer lugar; a los estudiantes les gusta escribir los textos del género narrativo como: cuentos. Mientras que

otros manifestaron realizar la transcripción de textos, copias y dictados, asimismo escriben poco, porque en su familia no fomentan la escritura. Sin embargo, se pudo apreciar que la falta de lectura y escritura no solo está presente en la escuela, también en las familias por el cual se requiere llevar un acompañamiento con ellos.

Por otra parte, en la entrevista aplicada a la comunidad educativa de los profesores se pudo evidenciar que su concepción de escritura es vista como una forma de expresión de sus ideas, sentimientos, experiencias, vivencias, además de ser considerada un medio para llegar a otros. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre las estrategias que utilizan en el aula de clases manifestaron que las alternativas de enseñanza están encaminadas en estimular la producción textual, mientras que otros docentes consideran que se siguen trabajando con métodos tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base a este análisis realizado a la comunidad educativa profesores y estudiantes se determinó que las estrategias de enseñanza deben ser más dinámicas y significativas. Por el cual, se planteó crear una ruta de aprendizaje que permita fortalecer los procesos de escritura a partir de los textos del género narrativo, descriptivo explicativo, instructivo y la ordenación de un párrafo corto utilizando la plataforma digital denominada Cuadernia. Las estrategias didácticas permitieron fortalecer los procesos de escritura y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes, además de ser productores de textos, también se logró la adquisición de aprendizajes significativos que pueden ser llevados al contexto social. Por el cual, en la escuela se consideró una estrategia facilitadora y motivadora en los procesos de aprendizajes de los alumnos.

Después de conocer la concepción de escritura de los alumnos se planteó el segundo objetivo: "Diseñar el contenido digital para el fomento de los procesos escriturales" Se procedió a la búsqueda de una plataforma digital que permitió el fortalecimiento de los procesos de escritura, por el cual, se consideró pertinente utilizar la herramienta de autor Cuadernia, y crear una unidad didáctica que incluya los textos del género: narrativo, descriptivo, explicativo, instructivo, y la ordenación de una oración en un párrafo. Con el propósito de brindar a los alumnos las herramientas necesarias para que aprendan a escribir en los diferentes soportes y puedan crear sus propios relatos, historias, manipular frases, escribir textos cortos, con la finalidad de enriquecer el conocimiento y fomentar el interés y el gusto por la escritura. Como una recomendación en el proceso de escritura hay que trabajar con herramientas digitales que manejen o conozcan los estudiantes porque

facilita el ingreso a los programas educativos.

Luego, de encontrar la plataforma digital denomina Cuadernia, se procedió a dar cumplimiento con el tercer objetivo: "Implementar diferentes estrategias desde la plataforma tecnológica que conlleve al fortalecimiento de los procesos escriturales motivándolos hacer productores de texto "Se procedió a incluir las diferentes actividades en el contenido digital y los objetivos que se pretendían alcanzar con cada una de las actividades. En primer lugar, se trabajó con el género narrativo; se explicó la conceptualización qué es un texto narrativo, características y ejemplos del mismo. Después, se procedió a proyectar un cuento denominado mi día de suerte y de ahí se realizaron una serie de preguntas, para finalizar se solicitó crear otro relato. Igualmente, se trabajó con la ruleta de la fantasía se incluyeron varios personajes para que los estudiantes crearan un relato fantástico y por último se trabajó el binomio fantástico, donde de los estudiantes debían elegir dos palabras opuestas para crear su relato.

En segundo lugar, se trabajó con el género descriptivo y explicativo, se explicó la conceptualización que es un texto descriptivo, características y donde se manifiestan por medio de ejemplos del mismo. En seguida se procedió con la actividad donde los estudiantes debían describir las características de paisajes, personas y animales para finalizar debían crear uno diferente. En tercer lugar, se trabajó con el texto instructivo, se explicó el concepto, cuáles son sus características y ejemplos. En este texto se trabajó con la elaboración de recetas, indicaciones para elaborar mi plato favorito, añadir a la casa y al barco lo que hace falta, y crear otros.

Por último, se trabajó la ordenación de una oración en una frase, se explicó que es una oración, su composición y ejemplos. Después, se procedió a organizar las oraciones que se presentaron en forma desordenada y crearon otras. Así mismo la ordenación de una oración en un párrafo corto. Con base a lo anterior, la implementación de las diferentes estrategias en la plataforma digital Cuadernia buscó fortalecer los procesos escriturales y la producción textual, además que puedan ser aplicarlos en el contexto social. Después de realizadas las actividades propuestas en el contenido digital se planteó el cuarto objetivo "Evaluar si el contenido digital propuesto ayuda a fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes". En vista a los resultados obtenidos se logró concluir que el contenido digital Cuadernia, ayudo a mejorar los procesos de escritura en los alumnos, debido a que permitió crear una variedad de textos a partir del género narrativo, como el cuento, También, escribir textos del genero descriptivo y explicativo como las características de las: personas, animales, paisajes entre otros.

Mientras, en algunos alumnos se despertó el gusto por escribir textos instructivos como: narrar las indicaciones para elaborar una receta e indicación para añadir cosas a los dibujos que hacen falta etc., además de aprender a redactar un texto corto. También, se evidenció que algunos estudiantes no lograron expresar sus ideas, en las diferentes actividades debido a su timidez, otros presentan problemas de atención y son distraídos por el cual requirió llevar un acompañamiento con las docentes para que se realizarán las actividades.

Entre los resultados alcanzados en esta investigación se determinó que el uso de las herramientas tecnológicas puede ser considerado como un aliado en la labor docente. Debido a que permite abordar los contenidos de una forma diferente, además de facilitar la adquisición de conocimientos, la participación, el gusto e interés de los estudiantes por aprender. Otra de las conclusiones, es que los docentes se encuentran familiarizados con el uso de las computadoras que será la herramienta principal para ingresar al mundo de las tecnologías. Por lo tanto, fue positivo para la implementación de esta propuesta.

Como una posible recomendación en el uso de las plataformas digitales TIC, en el aula de clases se debe brindar un acompañamiento en el ingreso a los programas y la forma en que interactúan con ellas, ya que requieren un conocimiento mínimo para poder utilizarlas. Igualmente, es primordial que los educadores estén capacitados en el uso de la computadora y el acceso a las TIC, para poder guiar a los estudiantes. Dichas destrezas deben estar enfocadas en la vocación docente, la integración curricular de las TIC, a los programas educativos y los procesos pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra recomendación en el uso de las plataformas digitales TIC, es necesario que los estudiantes aprendan a utilizar los signos de puntuación en el ordenador para que el texto pueda ser más legible en su lectura. Además de tener en cuenta toda la normatividad gramatical que sustenta una formalidad en la escritura. En general, es necesario que los estudiantes se familiaricen con el uso de estos dispositivos tecnológicos para que así puedan interactuar en el entorno académico y social.

Referencia

Cassany, D. (1990). Enfoques didacticos para la enseñanza de la expresion escrita. *Dialnet*, 63-80.

Cassany, D. (2004). Reparar la escritura, didactica de la correccion de lo escrito. Barcelona España: Empuries.

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAO.
- Durán, C. A., & Chunga, G. (2017). Estrategias didacticas con actividades multimedias para niños de primer grado de educacion primaria. *eduq.net*, 1-16.
- Ferreiro, E. (2000). La escritura antes de la letra. Hachete educación, 1-37.
- Gracida, Y., & Ruiz, A. (2004). *Competencia comunicativa y diversidad textual*. México: Edere.
- Herrera, G., Gregori, C., Bettat, M., Sevilla, J., Montes, R., & Abellan, R. (2009). Cuadernia una herramienta multimedia para elaborar materiales didacticos. *Innovación Educativa Universidad de Valencia*, 56 58.
- León, N. (2012). Cuadernia herramienta de autor para la creación de materiales didácticos. España: Castilla de la Mancha. Obtenido de https://es.calameo.com/books/001280142c85cc5905139
- Rodari, G. (2007). Documento de trabajo del centro de psicologia FAMILIAE.
- Rodary, G. (2011). Gramática de la fantasia introducción al arte de inventar historias. *en lengua castellana*. Barcelona España: Argos Vergara, S. A. Obtenido de https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintrod uccionalartedeinventarhistorias.pdf
- Szmigielsky, M. (2002). *Psicogenesis de la lengua escrita. El proceso de construccion de la escritura durante la infancia.* Buenos Aires: Longseller.
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Redaly, 33*(1), 155-165.
- Villa, M. (2009). Guia para el desarrollo de talleres de escritura creativa lineamientos metodológicos de los talleres. Bogotá. Obtenido de https://www.academia.edu/8289210/Gu%C3%ADa_para_el_desarrollo_de_talleres_de_escritura_creativa

Perspectivas Educativas

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima Recibido 21/09/2020 - Aprobado 15/10/2020 Vol. 10. No 1. ISNN 2027-3401 Año 2020. Páginas 209-222

Análisis discursivo de las construcciones de género en la prensa escrita

Discursive analysis of gender constructions in Press Media

Luis Alberto Cardozo González¹

Resumen. Este estudio sobre la categoría analítica "género" se inscribe en analizar las estrategias discursivas usadas por la prensa escrita para realizar una construcción de género en las publicaciones de la revista Semana (2015). Desde los postulados del Análisis Crítico del Discurso se develan las modalizaciones del lenguaje. Implicando estrategias de nominalización, topicalización y figuras retoricas que contribuyen a naturalizar y legitimar el género como una categoría política y cultural sometida a estrategias de control e intereses políticos y económicos anclados a discursos opuestos y sobre ellos unas posiciones de lo que significa ser y estar en un contexto específico, en este caso, el colombiano.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso, nominalizacion, topicalización, género.

Abstract. This research on gender as an analytic category is part of analyzing discursive strategies used by the written press to carry out a construction of gender in articles from Semana magazine (2015). From postulates about Critical Discourse Analysis, the language modalizations are revealed. Involving nominalization strategies, topicalization and rhetorical figures, these contribute into naturalizing and legitimizing gender as a political and cultural category, which is submitted under some control strategies, political, and economic interests, all of them anchored in

¹ Licenciado en Lengua Castellana. Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Docente catedrático del IDEAD. Docente de aula Sed Tolima. Correo: lacardozog@ut.edu.co

contrary discourses, and above them, some outlooks about what it means to be and take place in a specific context as in this case is the Colombian one.

Key words: Critical Discourse Analysis, nominalization. Topicalization, gender.

1. Introducción

En la actualidad los límites tradicionales de las relaciones de género han acotado sus posibilidades de manifestación. Por ello, se reconstruyen desde lo plural aludiendo a particularidades de trasfondo histórico y simbólico. Esta construcción es legitimada y reproducida por instituciones que perpetúan una imagen de hombre y mujer que se materializa en el discurso. Precisamente, los medios de comunicación incursionan como portadores de un discurso hegemónico, unilateral que exige ser develado, soportándose en diversos mecanismos de producción y codificación que no son ingenuos. Estas estrategias discursivas que a su vez, poseen inmersas las aplicaciones lingüísticas; construyen un concepto e imagen de lo que significa ser y estar en un determinado contexto.

Por consiguiente, las estructuras lingüísticas que sustentan y representan el discurso de los mass-media no son ideológicas per se; sin embargo, es innegable que a través de ellas se ejerce manipulación y manejo de masas, al mostrar y ocultar ciertas condiciones sociales, reflejando un nivel y ocultando otro debido por los intereses ideológicos de los grupos dominantes. Esta aseveración, se ha puesto explicita en investigaciones donde los medios masivos de comunicación, poder y discurso son las variables por las que optan los investigadores (Van Dijk, 2005).

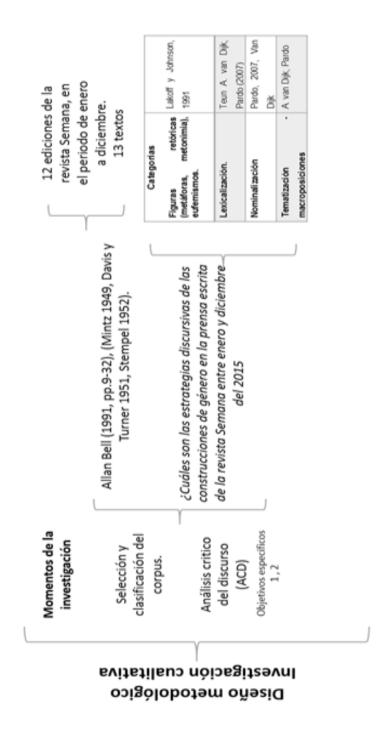
Desde este panorama, el propósito no es realizar un análisis desde las líneas que se han abordado en constantes investigaciones en lo relativo al género. En primer lugar, identificar y caracterizar las tipologías de hombre y mujer que se construyen desde los contenidos de las publicaciones. En segundo lugar, denunciar y criticar los estereotipos sexistas que encasillan al hombre y mujer dentro de posturas arcaicas y con conductas o comportamientos designados por efectos históricos. Es más, lo que se concibe, es trabajar desde las categorías del discurso para desentrañar los recursos que son utilizados y predisponen nociones ideológicas, contextuales y simbólicas para garantizar el orden o interés de las minorías dominantes. En correlación

con Pardo (2012, p, 46) "El discurso sirve a la formulación, permanencia y reproducción de las formas de ser, estar y parecer de los actores sociales y a la transformación del estatus quo".

2. Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma del análisis cualitativo, al tener como objetivo el análisis e interpretación de los elementos discursivos de la prensa escrita en lo relacionado a categoría analítica: género, esta, concebida como una categoría social y simbólica en disyuntiva a lo sexual. Pérez (2001) citado por Quintana (2006) define la investigación cualitativa como "la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción" (p. 48). Premisa, que permite el acercamiento desde las ciencias sociales, donde la realidad es construida, legitimaba y reproducida por el uso lenguaje. Por consiguiente, la investigación se desarrolla en dos momentos o fases: el primero, en la selección del corpus; el segundo, en la interpretación.

Gráfica 1: Diseño metodológico



2.1 Primera etapa

En esta etapa, se realizó la selección de escritos que incluyan de manera explícita o implícita la noción de género por la Revista Semana. No obstante, vale aclarar que la circulación de la revista es como su nombre lo indica: semanal. Esto involucra un corpus extenso y reiterativo. Por ello, se retoman los postulados de Allan Bell (1991, pp.9-32), quien plantea la experiencia de investigadores ya clásicos como (Mintz 1949, Davis y Turner 1951, Stempel 1952) y el enfoque usado en sus proyectos: el análisis de contenido. Lo ideal en la elección del corpus es tener en cuenta los siguientes parámetros: las muestras no se pueden componer de días consecutivos, en este caso, una semana puede sobre-representar situaciones, conllevando a la repetición y secuencias de carácter lineal. A raíz de ello, "Un patrón adecuado para componer una muestra es escoger un día cada "n" días, siendo "n" una constante distinta de 7, para que no se repita el mismo día de la semana" (Vallejo, 2005, p, 48).

Por esta razón, se han seleccionado textos de carácter tanto: informativo, interpretativo o de opinión que mencionan la categoría de análisis, en sentido amplio; es decir, el género desde la mirada falocentrista o desde la postura crítica, aludiendo a la construcción de identidad. El corpus se obtiene de la plataforma en línea de la revista, en la cual, se encuentran todas las ediciones con sus respectivos artículos. Además, el corpus se establece por las últimas ediciones de cada mes; 12 revistas conforman el corpus, utilizando la constante de 30 días. Luego, se procede a la sistematización de cada edición mensual y seleccionar el número de textos que hacen parte del análisis.

2.2 Segunda etapa

El segundo momento es interpretar el corpus seleccionado bajo la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual atañe una mirada que trasciende una sola disciplina, o sea, presenta un carácter interdisciplinar y /o multidisciplinar. Éste, le permite tener un acercamiento de los hechos sociales desde una mirada más diversa y completa de los fenómenos de interacción social; en este sentido, el ACD, conjuga las perspectivas de las ciencias sociales: la sociología, psicología; las ciencias cognitivas; la lingüística: la pragmática, la fonología, entre otras.

Así mismo, el enfoque en cuestión es coherente y propicio con los postulados de Soler (2008) al mencionar, el ACD permite abordar el fenómeno y

"dar cuenta de factores micro y macro, también ofrecer luces del análisis mismo" (p, 649). Esto quiere decir, que el enfoque permite comprender no sólo los contextos específicos y singulares donde se dan los procesos de interacción, sean orales, escritos o semióticos, sino también, las corrientes ideológicas y de poder que se insertan en un nivel global que trasciende el plano específico. Añádase a éste, la capacidad de autocrítica y reflexión del mismo análisis; los datos son dinámicos e involucran procesos de cambio y traducción constantemente, Por ende, la acción no es mirar cómo se dan las relaciones de poder, ni quién las ostenta, sino cómo se producen y qué juegos se dan desde ellas.

3. Resultados

Los tópicos más recurrentes de la revista Semana para la construcción de género: en este caso en particular, la Revista Semana con la elección de diversos tópicos devela su posición frente a la construcción que se realiza de género y los actores implicados en dicha categoría analítica. Los tópicos más recurrentes son: la legislación y jurisprudencia; sexualidad; violencia de género y se enfatiza en la estrategia lingüística de la nominalización.

3.1 Legislación y jurisprudencia.

El tópico en cuestión, es focalizado de dos maneras, el primero en el ámbito internacional y el segundo, en el marco nacional. Ambos, subyacen bajo una lógica binaria, una disyuntiva bajo el estamento de los prejuicios, este es el elemento medial que separa lo uno de lo otro, corta rotundamente los vínculos entre los interlocutores. Para ilustrar, los detractores/ simpatizantes; los progresistas/conservadores; tradicionales/vanguardistas y religiosos/ profanos entre tantos más, adscritos a la diferencia; el otro, que se percibe como un transgresor de las normas de la sociedad.

En el ámbito internacional, el género en el marco legal ha sido contemplado mediante la aprobación de leyes antidiscriminatorias y la legalización del matrimonio y la adopción en parejas del mismo sexo, en gran parte de occidente en su mayoría; Europa y América con algunas excepciones; en países de oriente como Japón, Filipinas y partes de Indonesia. Los ejemplares de la revista Semana en sus páginas admiten como positivo el cambio de mentalidad y la fragmentación en algunas partes del mundo de la concepción de monstruoso y anormal sobre un grupo minoritario con orientaciones distintas que reconstruyen los moldes tradicionales y afloran

dimensiones en la sociedad como la libertad y el respeto:

En menos de 35 años, un número creciente de personas en Occidente ha dejado de verla como una enfermedad, para entenderla como una forma más de la sexualidad humana. (Revista Semana, Sábado 30 de mayo 2015, « El mundo y los gays»).

Si bien, todos estos hitos son significativos, en la cotidianidad colombiana se vislumbra un enfrentamiento entre la tradición con todo el contenido religioso y conservador frente a los progresistas quienes reconocen la diversidad y las nuevas maneras de interacción, en el cual, se vulnera y persiste una mentalidad arcaica aunque la ciencia con sus investigaciones brindan apovo a las nuevas identidades de género. El país se resiste y se apega al dogma encarnados en las mismas instituciones de la nación. los representantes y los discursos que circulan en los mass-media; en las diversas publicaciones se deja claro el limitante en torno a la mentalidad que ocasionan un continuo intento de expropiar a la comunidad LGBTI de los logros que ha alcanzado en la materia legislativa:

El problema para la Corte es que en un país tan conservador el tema es visto con recelo, pues incluso muchos que apoyan el matrimonio gay, tienen algunas reservas sobre la adopción. (Revista Semana, 31 de enero 2015, « Adopción entre parejas del mismo sexo, un paso»).

3.2. La sexualidad.

Es una manera de "estar" en el mundo, de establecer interrelaciones constantes y sociales con los demás. Presenta un carácter omnisciente en los planos sociales al conjugarse con los actos corpóreos, las manera de vivir, los gestos, maneras de caminar y se expresa en una gran gama de diversificación sexual, este tópico se enfatiza en la publicación de manera indirecta, al enunciar desde una visión externa a los mismos implicados, ligándola en gran medida a secuencias de especulación o de ficción sobre experiencias sexuales, relatos de series y un apego literal o los relatos de ciencia ficción

En otras palabras, el tópico en cuestión es desarrollado con una estrategia discursiva en palabras de Pardo (2007) como la narrativización, la cual consiste en una descripción cuidadosa y minuciosa de los diferentes hechos por parte del autor discursivo, en este caso, autores, todos bajo el sello de la revista Semana; dicha estrategia se vale del recurso lingüístico de la espectacularización para otorgarle a los sucesos relatados una grandilocuencia (p. 160):

Dos mujeres septuagenarias con sus maridos están sentados en la misma mesa en un elegante restaurante. En medio de la cena uno de los hombres irrumpe y suelta la primera bomba: "Quiero el divorcio", le dice a su esposa. La segunda explosión llega cuando le anuncia que se va a vivir con el marido de su amiga, ahí presente. (Revista Semana, 25 de julio 2015, "Mi pareja es homosexual").

En los anteriores fragmentos se evidencia la narrativización en el momento en que los sucesos son relatados de manera espectacular o especial; el esposo de avanzada edad deja a la esposa de toda la vida por un hombre; un esposo tiene un romance con el esposo de la amiga de su compañera. Precisamente, al recurrir a las instancias de lo espectacular el objetivo es causar en el espectador diversas emociones y/o opiniones; de esta forma, la reacción de los interlocutores varía entre aceptación, rechazo, odio, indignación, conformismo y deleite, entre otros efectos. Bajo este panorama, la narración se ubica en el plano de lo subjetivo tanto desde el punto de partida como al de llegada.

Precisamente los autores conmemoran dos actores discursivos mediante un suceso que por ser espectacular construye unas actuaciones y consolida dos imágenes que refuerzan unos ideales; en primer lugar, es un actor de sexo masculino con un matrimonio bien logrado ante los ojos de la sociedad, con sus hijos, con un compromiso de por medio con una mujer, la esposa; ésta, es el segundo actor discursivo; el primero irrumpe con la noticia de abolir el matrimonio, se convierte en el típico trasgresor que no solo abandona a su mujer para irse con otra persona, sino que es doblemente trasgresor, pues esa otra, es más bien otro; evidencia abuso de su confianza por tantos años: la engaña, la usa, la abandona e inicia una nueva etapa de su vida.

Esta imagen del actor logra causar unas impresiones en el receptor: la primera es un hombre que engaña, por lo tanto, las actitudes negativas perviven en su impresión, por el otro, el hombre valiente, que decide afrontar a pesar de su edad, una verdad, una doble vida provocando el apoyo de unos como el rechazo de otros. Además, solo en el segundo caso se le llama por la nominación propia-informal "Alberto" mientras a su compañera se le atribuye una nominación común, esto la deja inmersa en toda una comunidad, aquella que vive engañada y es perjudicada por las

acciones de sus parejas que trasgreden las orientaciones sexuales heredadas del patriarcado.

3.3 La violencia de género.

El cuerpo femenino en su mayoría es expuesto a vejámenes por parte del hombre, enmarcado claramente en un sistema patriarcal, impulsado mediante el poder coercitivo, sexual y psicológico; el continuo denigre del accionar femenino y marcado por la lógica de humillación, objeto, arma y "trofeo de guerra". En la actualidad, sigue imperando la violencia encaminada en una serie de actuaciones; en su gran mayoría, tendiente al sistema patriarcal donde se ostenta el ser más "hombre" que los demás, con el solo hecho de tener más mujeres, cosificándolas en simples objetos de decoración, al imponerles límites, aplicando una violencia simbólica: horarios, restricciones, acciones prescritas, aparentando y entregando su cuerpo para complacer al sexo masculino:

Fue la peor experiencia sexual de su vida: Lo más desconectado posible, no hubo ni un beso, cero intimidad y tan breve que ni recuerdo cómo se sintió, más allá de tener un cuerpo pesado encima...Nos habíamos convertido en el símbolo de las mujeres liberadas del mundo, pero en realidad éramos casi prisioneras (Revista Semana, 27 de junio 2015, « Conejitas Playboy: la venganza »).

3.4 Estrategia de nominalización.

Es un recurso lingüístico que permite a los hablantes nombrar e identificar objetos y seres que "están" presentes en el mundo a través del uso concreto de la lengua. Se clasifican en tres categorías: *Nombre propio*, n*ombre común*, n*ombre retórico* (Pardo, 2007).

Adicionalmente, cada forma de nominación general: propia, común y retórica, se subdivide en una instancia más específica: nominación funcional, afiliativa, valorativa, entre otras, permitiendo dar cuenta de la representación y caracterización de cada uno de los actores sociales involucrados en la construcción de género, ésta de manera más detallada y minuciosa develando las características en la forma en la que son presentados. Con el fin de facilitar la interpretación se elabora una tabla de la nominación propia y común por cada tópico tratado, además, con el uso de la nominalización se consolidan las estrategias discursivas emergentes de la presente investigación: ocultamiento, generalización y evaluación (Pardo, 2007).

Tabla 1: Formas de nominación propia en el tópico de legislación y jurisprudencia.

Nominación propia

Formal: Jorge Iván Palacio, Gloria Ortiz, Nilson Pinilla, Jorge Ignacio Pretelt, Verónica Botero, Gabriel Eduardo Mendoza, Alejandro Ordóñez, Harvey Milk, Sergio Urrego

Funcional: Rodrigo Uprimny, director de Dejusticia, la congresista Angélica Lozano, al exmagistrado Carlos Gaviria o al sacerdote Mauricio Uribe Blanco., procuradora Ilva Myriam Hoyos, El presidente Barack Obama, el magistrado Jorge Iván Palacio,

Afiliación: periodista de The New York Times Chandler Burr. , Mauricio González fue secretario Jurídico de la Presidencia de Álvaro Uribe, un funcionario de la Procuraduría, célebre activista gay.

En un primer momento, al tener en cuenta las dos macro-categorías expuestas la nominación propia y común, se constata que los actores discursivos: representantes del gobierno, de la ciencia y de la religión se presentan continuamente con nombres propios y con su debida filiación (Rodrigo Uprimny, director de Dejusticia, la congresista Angélica Lozano, al exmagistrado Carlos Gaviria o al sacerdote Mauricio Uribe Blanco., procuradora Ilva Myriam Hoyos, El presidente Barack Obama, el magistrado Jorge Iván Palacio, la terapeuta Carol Grever, Carolina Herrán, psicóloga de Liberarte.), mientras que los otros, aquellos hombres y mujeres que desbordan la legalidad y se inscriben en diversas conductas son presentados con nominación común (parejas del mismo sexo, la comunidad LGBTI, las parejas, los amantes, casados, amigos, minorías, homosexual, gais, lesbianas, transhumanos, tres hijos, bisexual, heterosexuales, macho), por lo que la identidad de los integrantes del grupo, en su gran mayoría, es desconocida.

Este modo de nominalización, permite evidenciar, cómo se humaniza en un primer momento, al primer actor social (Nosotros), y se deshumaniza al segundo actor social (Ellos) conllevando a la indeterminación; es decir, los integrantes no poseen peculiaridades singulares, por ello, al momento de atribuirles valoraciones o responsabilidades no se hace a un solo individuo, sino a toda la comunidad LGBTI, acarreando una generalización. Pardo (2007) menciona que la nominación favorece la estrategia discursiva de la generalización, con la cual, se tiende a homogenizar a las diversas voces de los actores discursivos, agrupándolos en macrocategorias. Esto permite, por un lado, prescindir de las particularidades individuales y por otro lado, atribuir acciones realizadas por terceros a las comunidades en cuestión, de tal forma, permite la aprobación o la estigmatización de grupos enteros. En el presente estudio, a los integrantes de la comunidad se refiere mediante formas de nominación común; lo anterior revela que las acciones

son adjudicadas a toda la comunidad, en este caso, presentándola como un actor antagónico, al margen de la moral y de la tradición; por ello, se estigmatiza, se persigue y se cualifica con valoraciones negativas (hecho que se ampliara en el desarrollo del capítulo).

En todos los datos recogidos en la macrocategoria nominación propia formal. solo en algunas pocas ocasiones, se presenta, la excepción al nombrar de manera propia a los integrantes de la comunidad LGBTI (Ellos), tales como, Harvey Milk y Sergio Urrego. No obstante, al recurrir con la singularidad invierte este proceso y continua con el proceso de deshumanización, lo que pretende es legitimar unos rasgos de discriminación, violencia y presión que conlleva a la muerte no solo de los afectados sino de la comunidad en general; el primero, celebre activista gay estadounidense, asesinado en 1978, luchador por la libertad de expresión y los derechos sexuales en una época donde lo llamado "normal" se encontraba enraizado con más profundidad, el segundo, estudiante de Bogotà, D.C. el cual, se suicidio el 4 de agosto del 2014 por el bullying, ocasionado por su orientación sexual. Con el primer actor, el texto no menciona las causas del asesinato, únicamente expresa "dijo Harvey Milk poco antes de ser asesinado.", aunque, de manera recurrente expresa su orientación y la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas homosexuales, por lo tanto, se insinúa que fue asesinado por el hecho de ser abiertamente homosexual. mas no, por razones, también, de carácter político, se menciona que era un activista mas no su carácter funcional: supervisor de San Francisco (EE.UU), omitiendo los conflictos políticos que envuelven el asesinato. y naturalizando el hecho, en una relación de causa: ser abiertamente gay y consecuencia: asesinado. En el segundo actor, Sergio Urrego, es traído a colación por parte del columnista en el apartado "-hago memoria de Sergio Urrego y de tantas víctimas anónimas—o de humillaciones en comunidades virtuales, en despidos laborales por condición sexual o la simple y muy común discriminación callejera." Conforme con esto, se vincula al actor social (Urrego) con el adverbio de cantidad (tantas) con el fin de señalar de manera, general, el anonimato de manera explícita, al cual se encuentra inmersa el grupo alterno por vivir su sexualidad de manera distinta, en este caso, un joven de 14 años, únicamente fue visible al momento de suicidarse, pero toda su vida fue envuelta en discriminación y continuo rechazo, como él, aun, coexisten más víctimas.

Ahora bien, en lo referente a la microcategoría de análisis: nominalización propia y común funcional, se aprecia que los actores sociales (Nosotros)

se presentan mediante la función social que desempeñan y la entidad a la cual se encuentran adscritos. Esto es, importante en el sentido que todos ellos, se encuentran investidos por una serie de argumentos de autoridad, precisamente, por el poder institucional en el que se enmarcan, portadores de conocimientos y sus acciones tendientes al servicio público (médicos, científicos, magistrados, etc.), su objetivo es el bien en general, de la sociedad, lo que patentiza la imagen positiva del grupo Nosotros. Así, subyace mediante esta nominalización la estrategia de la autorización, con la cual, basadas en expresiones y alocuciones de personajes públicos, intelectuales y expertos, otorgan veracidad y credibilidad a los puntos de vista que inmiscuyen en el discurso, desembocando en la aceptación social, Pardo (2007, p, 153).

4. Conclusiones

- En el corpus analizado se evidencia que la elección de la estrategia discursiva tematización de la Revista Semana fluctúa entre las macroposiciones relacionadas con la legislación y jurisprudencia en mayor medida, caso contrario, la revolución del pensamiento. Esto permite ver que la elaboración de los textos que conforman la publicación en esta temática, se encausan en su mayoría a realizar una trascripción de los debates públicos y litigios judiciales de dos posturas confrontadas: Los Conservadores y los más liberales. Asumiendo que el género también es una categoría política, sometida a estrategias de control e intereses políticos y económicos. Empero, la orientación liberal de la Revista permite que en un pequeño número de textos se valide mirar el tema con otros ojos, unos que acepten el cambio de las identidades emergentes.
- En los textos analizados de la Revista Semana durante el 2015 en ningún momento se habla de una construcción de género de manera individual; es decir, identidades únicas e irrepetibles, es más, el trato que realiza es desde la homogenización. Esto se muestra mediante la estrategia discursiva de la nominalización, con ella, anula la individualidad de los actores discursivos y se encamina a construir grupos sociales, Nosotros-Ellos, siendo este último, quien se le otorga una serie de acciones negativas y atributos peyorativos, inmiscuyendo no solo a un individuo sino a todos los integrantes del grupo. También, mediante la nominalización se evidencia que los actores sociales del grupo Nosotros son seleccionados de manera estratégica, puesto que ellos,

- se les nombra por sustantivo propio y obedece a personajes de orden público que buscan legitimar su voz y naturalizar prácticas de poder.
- En los textos explorados en torno al género se consolida una polarización entre lo "normal" Nosotros y Ellos (la comunidad LGBTI). Este enfrentamiento de cada grupo social involucra posturas y una exclusión del grupo marginalizado a lo largo de tiempo, conllevando a que se desconozcan las variedades de la realidad y las situaciones sociales, políticas y económicas. Al recurrir a la generalización se devela sólo una parte de la realidad de cada grupo fragmentando la historia de vida de cada individuo, abriendo paso a los intereses particulares, en este caso de la Revista Semana

Referencias

- Bell, A. (1991). *The language of news media*. Blackwell, Oxford.
- Butler, J. (1993): *Bodies that Matter*, New York, Routledge. [Traducción al castellano: *Cuerpos que importan*, Buenos Aires: Paidós 2002.
- Dijk, T. Van (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Dijk, T. Van (2000a). *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T. Van (2000b). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T. Van. (2005). *Ideología y análisis del discurso*. Utopía y Praxis Latinoamericana, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Afio 10. N° 29
- Dijk, T. Van. (2011). Sociedad y discurso. Barcelona: Gedisa.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18. Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México.
- Pardo, N. G. (2007). Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. Santiago de Chile: Frasis.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM

- Revista *Semana*, sábado 30 de mayo 2015, « El mundo y los gays». Edición: 1726. Recuperado en enero de 2016, disp*onible en: http://www.semana.com/mundo/articulo/el-mundo-los-gays/429559-3*
- Revista *Semana*, 27 de junio 2015, « Conejitas Playboy: la venganza ». Edición: 1730. Recuperado en enero de 2016, disponible en: http://www.semana.com/gente/articulo/conejitas-playboy-la-venganza/432779-3
- Revista Semana, 25 de julio 2015, « Mi pareja es homosexual». Edición: 1734. Recuperado en enero de 2016, disponible en: https://www.semana.com/Imprimir/436168
- Soler, S (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. Discurso y Sociedad. ed: Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Vallejo, R. (2005) Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española (El País/ El Mundo) desde una perspectiva crítica de género. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España. Disponible en: http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis Vallejo.pdf



Nombre de artículo:







Criterios de Evaluación para artículos científicos revista Perspectivas Educativas.

Nomb	re de Autor:		
	re de evaluador:		
Гіро de artículo:			
0	Artículo de investigación científica y tecnológica.		
0	Artículo de reflexión.		
0	Artículo de revisión.		
0	Artículo corto.		
0	Reporte de caso.		
0	Revisión de tema.		
0	Documento de revisión no derivado a la investigación.		
0	Otro (cuál)		

Instrucciones generales para realizar la evaluación: A continuación se presentan los criterios que le permitirán realizar la evaluación, le solicitamos que en la primera parte asigne una apreciativa según el puntaje indicado a cada uno de ellos y que describa las razones que justifican la valoración. Si desea comentar sobre otros aspectos relevantes se pude adicionar en observaciones.

Criterios	Puntaje máximo	Puntaje asignado	Apreciativa calificativa	Observaciones (opcional)
1. Originalidad: Todo artículo postulado para su publicación sea original e inédito y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales (Remitir el formato de originalidad).	40			
2. Contribución: los resultados y la discusión presentan avances sobre el objeto de estudio	40			
3. Marco Metodologico: Se describe claramente el tipo el tipo de estudio y se relaciona con los resultados.	10			
Existe relación entre los resultados y los objetivos.	10			
Se evidencia claridad en el manejo de informacion.	10			
El método elegido soluciona de manera practica el problema.	20			
4. Estructura del texto: Titulo claro, conciso y preciso (traducción)	10			
Incluye todos los componentes de un artículo (resumen, palabras clave introducción, , materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, referencias bibliográficas)	20			
Correspondencia entre el título, el resumen y el contenido	10			
5. Tratamiento del tema: Presenta adecuada secuencia y coherencia en el desarrollo del tema	20			
El tratamiento de los temas consulta fuentes actualizadas y confiables	30			
6. Relevancia: El texto es importante para la comunidad, la institución y el avance del conocimiento en el área	25			
Los aportes del autor presentan coherencia argumentativa	25			

7. Aspectos formales del articulo:	01	
Estilo (claridad, concisión, precisión y coherencia)	01	
Gramática (concordancia, puntuación y ortografía)	10	
Presentación (uso de normas o pautas para autores)	10	
Las Referencias Bibliográficas son suficientes, actuales,	10	
pertinentes y acorde a la norma	0.1	
TOTAL	300	

Decisión final sobre la publicación: o se aprueba sin cambios o se aprueba sujeto a cambios o no se aprueba

Fecha de Evaluaci	
/ /	
artículo:	
pción del	
cha de Recep	

FE DE ERRATAS

En la edición anterior, Volumen 9 pp 1-190 año 2019, en el índice y en el artículo "La Sistematización de Experiencias en la Investigación Pedagógica para la Construcción de un patrimonio de Saber pedagógico en la Región Amazónica se cometieron los siguientes errores:

Error	Dice	Debe decir
Contenido línea 16	Colectivo INAPE	Amparo Flórez Silva, Clara Lucía Guadalupe Higuera Acevedo y José Luis Forero Espinoza
Página 121, línea 7 (sobre el autor)	Colectivo INAPE (Investigación Acción Pedagógica)	Amparo Flórez Silva, Clara Lucía Guadalupe Higuera Acevedo y José Luis Forero Espinoza

















Facultad de Ciencias de la Educación República de Colombia