

Fredy Oswaldo González Cordero

Una transparencia parecida a la estupidez: Aplicaciones de Byung
Chul Han en Colombia
Walter Reina Parra





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Revista Esfera

Volumen 5 – Número 2 / julio-diciembre de 2015

Revista semestral de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria

Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ISSN 1794 - 8428

Doctor, Carlos Javier Mosquera Suárez. Rector (e),

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Doctor, Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez, Vicerrector Académico

Doctor, Edward Pinilla Rivera, Vicerrector Administrativo

Doctor, Mario Montoya Castillo, Decano Facultad de Ciencias y Educación

Magíster, Gary Gari Muriel, Coordinador Maestría en
Investigación Social Interdisciplinaria

Editor

Doctor, Andrés Castiblanco Roldán

Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria,

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Editoras invitadas

Magíster, Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Secretaría de Educación Distrital, Universidad Iberoamericana

Doctora, Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Secretaría de Educación Distrital, Maestría en Comunicación Educación,

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Comité Editorial

Doctora, Mirian Borja Orozco, profesora de la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctora, Claudia Piedrahita Echandia, profesora de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Jairo Gómez Esteban, profesor de la Universidad Distrital Francisco José de

Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Adrián Serna Dimas, profesor de la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Andrés Castiblanco Roldán profesor de la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Comité Científico

Doctora, Andrea Bonvillani, profesora de la

Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina

Doctor, Fernando Bravo León, profesor de la

Universidad Santo Tomás y de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Fernando González-Rey, profesor de la

Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil

Magíster, Freddy Guerrero Rodríguez, profesor de la

Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia

Doctor, Óscar Useche Aldana, profesor de la

Universidad Minuto de Dios y de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Pablo Vommaro, profesor de la

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Doctora, Eliana Casas Forero, Inlingua. Université de Nantes, Francia

Comité de Árbitros Red Chisua

Dr. Alberto Montalvo Castro

Secretaría de Educación Distrital – Uniagustiniana

Mgr. Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Secretaría de Educación Distrital IED Gaitana Universidad Iberoamericana

Dra. María Helena Ramírez

Secretaría de Educación Distrital – Fundación Universitaria del Área Andina

Dr. © Daniel Andrés Velásquez Mantilla

Universidad Minuto de Dios

Mgr. Rodrigo Martínez Vergara

Secretaría de Educación Distrital

Mgr. Hilda Alejandra Hernández Pacheco

Universidad Minuto de Dios

Dra. © Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Secretaría de Educación Distrital MCE

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

María Elvira Mejía Pardo

Corrección de estilo

María Elvira Mejía Pardo

Diseño y diagramación

Astrid Prieto Castillo

Impresión

Imprenta, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas
no se hace responsable de las ideas de los autores
de los diferentes materiales publicados en la revista.

Dirección: Avenida Ciudad de Quito No. 64-81, Edificio de Postgrados, Oficina 103, Bogotá, D.C., Colombia.

Teléfono: + 57 (1) 3 23 93 00 – Extensiones 6312 y 6313

Correo electrónico: minvest@udistrital.edu.co, revistaesferamisi@gmail.com

Sitio web: <http://fciencias.udistrital.edu.co:8080/es/web/maestria-en-investigacion-social-interdisciplinaria>



CONTENIDO

Editorial

Dialogo en red I: voces de maestros y sus sabere

Andrés Castiblanco Roldán

3

Calidad en la escuela vs. prácticas pedagógicas: los relatos como medio para la reflexión y la emancipación de los maestros en tiempos de la eficiencia

Roberto Esteban Hoyos Martínez

Makyerlin Borja Maturana

Rubén Darío Gómez Lorduy

Gladys Marina Casadiegos Aponte

5

Construcción de memoria en niños de Usme rural a partir de sus narrativas audiovisuales

Nelson Federico Castro Castro

17

Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) – “Mundo Estadístico”

Adriana Lucía Álvarez Bautista

22

La experiencia educativa; aportes para una práctica pedagógica basada en la enseñanza para la comprensión

José Alejandro Martínez Escobar

31

Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela

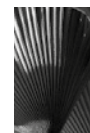
Fredy Oswaldo González Cordero

50

Una transparencia parecida a la estupidez: Aplicaciones de Byung Chul Han en Colombia

Walter Reina Parra

57



EDITORIAL

Dialogo en red I: voces de maestros y sus saberes

Andrés Castiblanco Roldán

Editor

En los años ochenta se desarrolló todo un movimiento social de gran magnitud en las regiones de Colombia; dicho proceso se desarrolló por educadores y educadoras, quienes, preocupados por la situación de un país convulsionado por el narcotráfico, el paramilitarismo y los grupos guerrilleros como actores que marcaban la pauta junto a la corrupción y la injusticia del ecosistema sociopolítico en el cual se educaban niños y niñas en las escuelas y jóvenes en las universidades.

En ese maremágnum ideológico y activista nacieron los movimientos pedagógicos de lo que podríamos situar como primera emancipación pedagógica en el país, en la cual se estableció la Expedición Pedagógica Nacional hacia 1982 (en el marco del congreso de Fecode) con la cual maestros de diferentes lugares del país visitaron sus escenarios de práctica pedagógica para dialogar en torno a la problemática de la educación, sus desafíos y las maneras en que se vivía en diferentes contextos el quehacer docente.

Estas movilizaciones sacudieron no solo las prácticas de muchos profesores, sino también fortalecieron las facultades de educación y las investigaciones sobre los fenómenos de aula, ya que se pusieron a las instituciones educativas en el centro de la preocupación sobre la relación de la educación de las comunidades y el desarrollo del país. En esta coyuntura concurren otros científicos sociales quienes desde su disciplina entraron a la escuela para dar cuenta de una serie de metalenguajes y nichos de situaciones sociológicas, antropológicas, históricas, psicológicas que están en juego cuando se habla de la escuela como dispositivo social. Es vasta la producción editorial que originó los que hoy alimenta las líneas de investigación en maestrías y doctorados en educación.

Aquellas manifestaciones telúricas en el campo educativo en el marco de la constitución de 1991 y su agencia institucional que da cuenta de la connivencia de diferentes voces llevaría a la reforma educativa de 1994 con la cual surge el marco institucional de la Ley 115 con la cual el sistema educativo traza una serie de consignas para el desarrollo de este sector vital en el país.

Pasando los años noventa con el paso del tiempo los precursores y los militantes del primer movimiento pedagógico se fueron ubicando estratégicamente en las facultades de educación, las editoriales e instituciones de investigación y gestión; además, del fortalecimiento de escuelas experimentales de modelos novedosos para poner en marcha esa revolución de la pedagogía, a la vez que otros siguieron el proceso expedicionario desde la mirada orientadora de la universidad hacia las regiones mientras otros volvieron al aula con la idea de continuar revisando la cotidianidad de la institución escolar al tiempo que reflexionando lo pedagógico.

Entrando el siglo XXI, hay una generación de profesores que crece con esta historia pero que ve el anquilosamiento de actores y escenarios. Los sindicatos transforman sus modos de interpelar al magisterio, las universidades cosifican las acciones de los maestros y las escuelas transformando el dispositivo escolar en objeto de investigación, acto epistemológico que implicó la ubicación del maestro en una minoría de edad, en una especie de subalternidad profesional que se refleja en las políticas públicas de formación y en los espacios que se les dan a los maestros para su actuar reflexivo e investigativo.

Hoy se gesta un nuevo movimiento pedagógico liderado por otras voces que reclaman el lugar del maestro como intelectual de la pedagogía y se desencadena una nueva movilización que busca ganar terreno en el espacio académico de una comunidad científica que en las últimas décadas se cerró hacia el estudio de otros dominios

relegando a la pedagogía y a las humanidades en muchos casos a saberes complementarios o accesorios de la lógica curricular.

Este número es el primero en que la revista *Esfera* visita las comunidades de maestros para divulgar sus voces; por esta razón, este y el próximo número de la revista origina su apuesta en la escuela y los saberes de los maestros; esta edición es un abreboca de la edición que la Red Chisua nos permitirá conocer cómo una de estas comunidades que está desempeñando un papel importante en este segundo movimiento pedagógico, el cual busca proponerle al docente de aula como intelectual de la pedagogía. Extendemos esta invitación de los maestros para sumergirnos en el mundo escolar desde sus voces las cuales en esta oportunidad son narrativas de la experiencia en la cual se conjugan conocimientos, sentimientos y acciones con las cuales se vive el fenómeno educativo contemporáneo.



Calidad en la escuela vs. prácticas pedagógicas: los relatos como medio para la reflexión y la emancipación de los maestros en tiempos de la eficiencia

Quality in school vs. Pedagogical practices:
The stories as a means for reflection and
emancipation of teachers in times of efficiency

Roberto Esteban Hoyos Martínez*

Makyerlin Borja Maturana**

Rubén Darío Gómez Lorduy***

Gladys Marina Casadiegos Aponte****

Fecha de recepción: marzo de 2015.

Fecha de aprobación: mayo de 2015.

Resumen

En este documento se presentan los resultados de una investigación realizada por un grupo de maestros de Medellín (Colombia). Ellos muestran a través de sus voces en forma de relatos las percepciones hacia las incidencias que han tenido las políticas de calidad educativa en las prácticas pedagógicas de los maestros.

El informe presenta cinco momentos: en primer lugar, una introducción donde se contextualiza el origen de la investigación y esta se estructura; en segundo lugar, se cuenta la experiencia vivida en el proceso de investigación; como tercero, se presenta la discusión sobre el componente teórico de la investigación y finalmente, las conclusiones o las reflexiones producto del análisis del trabajo en las que se esbozan algunos puntos de reflexión y discusión para la construcción de una nueva visión de

* Magíster en educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales (CINDE), Medellín, 2012. Correo electrónico: estehoyos78@gmail.com

** Magíster en educación en la línea de pedagogía y diversidad cultural, Universidad de Antioquia. Medellín, 2011. Correo electrónico: mayebm@yahoo.com

*** Especialista en Administración de la Informática Educativa. Universidad de Santander. Medellín (2012). Correo electrónico: glorduy@gmail.com

**** Especialista en Informática y Telemática. Fundación Universitaria del Área Andina. Medellín. 2010. Correo electrónico: gladyscasadiegos@yahoo.es

escuela, desde las pedagogía crítica y emancipatoria. Además, se anexan los relatos contruidos por los maestros investigadores.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, calidad de la educación, relatos, pedagogía crítica.

Abstract

This paper presents the results of an investigation conducted by a group of teachers from the city of Medellín, Colombia. They show through their voices in the form of stories the perceptions of the impact of educational quality policies on teachers' pedagogical practices.

The report presents five moments: first an introduction where the origin of the research is contextualized and structured the same; Second, the experience of the research process is told; As a third, we present the discussion about the theoretical component of the research and finally, the conclusions or reflections resulting from the analysis of the work in which some points of reflection and discussion are outlined for the construction of a new school vision, from the pedagogy Critical and emancipatory. In addition, the stories constructed by the investigating teachers are annexed.

Key words: Pedagogical practices, quality of education, stories, critical pedagogy.

Introducción

El siguiente documento surge a partir de una investigación realizada en la propuesta de formación de maestros en investigación con el apoyo de la Secretaría de Educación de Medellín (Educame) y la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) durante 2013-2015, la investigación permitió que un grupo de cuatro maestros inscritos al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín (Asdem) se atrevieran a pensar de forma distinta en una realidad escolar que actualmente tiene relación directa con la escuela y la educación pública de Medellín y de Colombia, el asunto de *¿cómo* las políticas de calidad educativa actuales inciden en las prácticas pedagógicas de los maestros?

Los relatos y las voces de los maestros fueron las que dieron forma a la investigación y serán ellos mismos quienes harán visible lo velado en la escuela; serán las historias aquí contadas junto con las voces de otros pensadores y contrastadas con las ponencias de otros maestros compañeros de la red Chisua, las que nos permitirán alzar la voz, para que como maestros, les contemos a otros maestros lo que acontece en un lugar al que se le habla, se le exige y se le grita, pero pocas veces se le escucha, la escuela.

La experiencia de la investigación

El proceso de investigación sobre las incidencias de los sistemas de gestión de la calidad en las prácticas pedagógicas de los maestros de Medellín fue toda una experiencia llena de significados para nosotros como maestros investigadores. El hecho de que los maestros hayan expresado sus percepciones sobre la forma cómo sus roles como pedagogos se han visto afectados con la implementación de medidas de calidad alejadas de contextos reales a los educandos, nos ha hecho pensar críticamente sobre el verdadero papel que desempeñamos los maestros en la formación de ciudadanos con vocación de pensadores.

Esta investigación nos aumentó el deseo de comprender la razón por la cual, cada vez más, las políticas educativas crean contextos favorables para la defensa de intereses mercantilistas, en la formación de los maestros y de los educandos.

Nos queda buscar alternativas emancipadoras para que la educación sea un factor determinante en la trascendencia del ser humano como sujeto pensador y no como sujeto obediente.

Calidad educativa en la escuela y su incidencia en la práctica pedagógica de los maestros

Para poder realizar algunos cuestionamientos sobre la calidad educativa es necesario delimitarla conceptualmente, sus usos, posicionarla en la escuela colombiana y desde ahí permitir que las reflexiones y las teorías sobre los procesos educativos y pedagógicos permitan encontrar las

respuestas a la pregunta ¿cómo inciden las políticas de calidad en las prácticas pedagógicas de los maestros?

El tema de la calidad y los sistemas de gestión en la educación no son nuevos. Como dice Díaz (2013), ya en la década de los años ochenta, países como el Reino Unido y Norteamérica diseñaban propuestas políticas que buscaban convertir la educación en asunto fundamental para que las naciones pudieran proyectarse, aunque solo a partir del inicio del siglo XXI aparece la certificación como característica de los sistemas de gestión de calidad en Colombia. La calidad como “fenómeno tomó cuerpo a comienzos del 2000 y desde entonces se empezaron a certificar las instituciones educativas” (Díaz, 2013, p. 3). Algunas tendencias en torno a la calidad educativa proponen políticas en las que como dice Bustamante (2005) sostiene que hay que evaluarlo todo en búsqueda de un mejoramiento total en la escuela. Por otra parte, para Zubiría (2001) la calidad dejó de ser una consecuencia de la educación para convertirse en una prioridad del sistema educativo.

Ahora bien, para el Ministerio de Educación Nacional, en la guía 34, aparece que

[...] una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven.

Por otra parte, aunque el MEN trata de definir la calidad en torno a un enfoque de desarrollo de competencias, no siempre sucede eso; ya que el indicador más usado en Colombia y el mundo para medir el logro académico de los estudiantes son las pruebas estandarizadas, uno de los componentes, aunque no el único, para medir la calidad de la educación impartida en las instituciones (Restrepo, 2010)

Por otro lado, la función de los relatos de los maestros en este artículo es evidenciar los cambios y los nuevos sentidos que poseen las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas

al incursionar la calidad educativa y los sistemas de gestión de calidad, puesto que, retomando a Flórez (1989) la práctica pedagógica obtiene su lugar vinculando teoría y práctica. Según Vasco (2006), esta les permite a los maestros garantizar su hacer en un lugar institucionalizado, pero que llega a ser mucho más que una práctica, pues cobra su importancia cuando permite reflexionar su propio hacer; es decir, generar un retorno de la acción pedagógica sobre sí. Los relatos de los maestros nos permiten llegar a esta comprensión. En consecuencia, en este texto serán los relatos de los maestros los que den cuenta de cómo los sistemas de gestión de calidad aportan a su práctica y es en este sentido que las narrativas se convierten en un elemento histórico para darle espacio en la escuela a la vida del maestro.

Por otro lado, existen factores externos a la escuela que inciden en los objetivos de esta. Comprender esas exigencias que, siendo ajenas, afectan, permitirán comprender los sentidos que poseen los sistemas de calidad aplicados en la labor docente. En dicho sentido, como lo plantea Ospina (2011), con la aceleración de los discursos de calidad sin reflexión, la pedagogía se está subvalorando. Es un hecho que se desprende de políticas educativas como parte de una contrarreforma que se viene dando desde el 2000.

En ese sentido, los sistemas de gestión de calidad se diferencian de los sistemas educativos, pues los primeros trabajan en el ámbito empresarial y con modelos de gestión administrativa. Mientras que el modelo educativo trabaja con base en las personas y el desarrollo de estas lo que difícilmente puede ser estandarizado. Retomando a Díaz (2013), existen locuciones en los sistemas de gestión de calidad como la eficiencia en el uso de los recursos o la eficacia al implementar cualquier tarea, que se han vuelto parte del discurso educativo, como si los procesos formativos avanzaran en la línea de producción tal y como sucede en las fábricas.

Para Mejía y Montoya (2011), la calidad educativa se instala como un dispositivo de control en todas las instancias de formación, por ello, los maestros y los directivos narran la manera como se inserta la certificación en las instituciones

educativas. Se trata de modelos centrados en unos parámetros de organización previstos en formatos, planeaciones, sistemas de verificación. Sutilmente en todo esto la certificación se convierte en el mecanismo que modela y controla las prácticas y los discursos en la institución (Mejía y Montoya, 2011, p. 109). Así, se instaura un dispositivo de resultados; parafraseando a Giroux (1997, p. 41), actualmente se debate de forma amplia acerca de cómo hacer las escuelas productivas y eficaces para las demandas comerciales y económicas; de esta forma el hacer del maestro empieza a cambiar, pues abandona el rol de formador, para dar cumplimiento a los estándares de calidad, tanto académicos, como administrativos o de eficiencia y eficacia.

De esta forma, serán los relatos y las narrativas de los maestros investigadores, sus voces, su vida en la escuela las que permitan que se escuche y se evidencie ¿en qué forma los sistemas de gestión de calidad están incidiendo en las prácticas pedagógicas de los maestros?, y ¿en qué formas los maestros están viviendo y pensando su práctica pedagógica en una escuela organizada y diseñada desde la calidad educativa?

Los relatos de los maestros, una forma autóctona de ver el mundo de la escuela

Relatar es una manera de contar, de narrar, de avisar al otro nuestra existencia gracias al lenguaje; para los maestros los relatos escolares pueden ser una de las formas más cercanas de poner afuera todo eso que viven o vivieron en su ardua labor de educar, más cuando, en palabras de Zambrano (2011, p. 11), para hablar del oficio del maestro en Colombia vale más administrar que pensar. Los relatos contruidos se tejen como narrativas generadoras de nuevas preguntas por el ser y el hacer del maestro, el relato, pues permite captar “la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002, p. 6). De igual forma, las narrativas son una puerta

que se abre para conocer el mundo de la escuela, más que respuestas a los problemas, interroga por la realidad escolar; debido a esto las historias de maestros, estudiantes y escuelas aquí contadas no intentan resolver el problema de la educación en nuestro país, en lugar de esto cuestionan el proceso educativo en la escuela colombiana.

En la parte final de este documento se encontrarán cuatro relatos, en los cuales se evidenciará en el discurso de los maestros, cómo actualmente en la escuela se están desarrollando acciones tendientes a mejorar la tan llamada calidad educativa.

A manera de conclusión

Cada uno de los relatos presentados abajo narran la manera en que los sistemas de gestión de calidad escolar se insertan por exigencia del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación en la cotidianidad de las escuelas y estos, a su vez, se incorporan sin ningún tipo de reflexión en las prácticas pedagógicas de los maestros, La ley del menor esfuerzo, la deshumanización en el trato. Un simple dato estadístico, la emancipación... el fin de la educación: las otras voces que educan; son todas las historias que muestran cómo el saber-hacer de los maestros se ha convertido en un simple formalismo, que pierde su sentido al perder su fuerza ante unas exigencias administrativas, institucionales, regionales y nacionales que desarrollan la contra-reforma educativa

[...] que desmonta los elementos más importantes y progresistas de la ley 115 de 1994 y las conquistas históricas del magisterio, impone e implanta la conversión de la escuela pública en empresa, promueve la desprofesionalización de los educadores, el apocamiento de la pedagogía y su expulsión de los procesos educativos. (Gaona, 2012, p.13)

Lo anterior plantea un contexto educativo en el que se hace necesaria “la convocatoria a las comunidades para realizar jornadas de reflexión sobre las implicaciones de un modelo educativo que degrada a los seres humanos, convirtiéndolos en cifras” CEID (p. 20).

Por consiguiente, con las reformas educativas de los últimos 15 años se ha favorecido la desaparición del discurso pedagógico en las instituciones educativas del país a cambio de la promulgación de un discurso empresarial que ha permeado los escenarios escolares en todos los niveles de la educación pública colombiana. Al maestro ahora no se le considera un pedagogo, sino el operador de un currículo cuya esencia es el favorecimiento de las exigencias mercantilistas de los aparatos productivos del país y no la formación humanística de los jóvenes; como lo expresa Giroux (1997, p. 43) los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones, por ejemplo, de las mallas y los planes de estudio que favorecen la aplicación de pruebas externas Saber y PISA. A partir de estas prácticas mercantiles y empresariales, tanto los maestros como los estudiantes han ido convirtiendo sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en un proceso de acomodación continua, mediante el cual se es competente al poder conocer mínimamente una realidad y actuar de acuerdo con la exigencia en dicho contexto.

Ante un panorama tan desalentador se hace necesario desarrollar estrategias educativas y reflexiones pedagógicas mediante las cuales los estudiantes recobren el interés por su proceso educativo, como lo hace la maestra Ana Brizet Ramírez (2016), en su investigación *Contextos de Enseñabilidad en la formación de pensamiento científico*, por medio de la cual expresa la importancia de hacer “que crezcan las expectativas cognoscitivas de los estudiantes, así como sus formas de representación y verbalización, mediante el abordaje de conceptos que les permitan pensar científicamente”. Lo anterior plantea una labor importante para el maestro, quien debe luchar contra la mediocridad que campea en las instituciones educativas públicas colombianas, lo que obliga a retomar una visión de la pedagogía cercana a la expuesta por Meirieu, quien argumenta que “el concepto de educabilidad funciona, entonces como un propulsor de la pedagogía” Zambrano (2011, p. 121) es darle nuevamente el valor a la labor del maestro, cargarla del sentido que detenta y que se da en su práctica y en la

posibilidad de que la disciplina de la pedagogía lo acompañe en su diario quehacer “la educabilidad es el espíritu mismo de la pedagogía” (Zambrano, 2011, pp. 121-122).

De igual forma, es hora de que el maestro ratifique su esencia, que es la formación humana mediante la pedagogía para la emancipación y no para la obediencia a ciegas de políticas que desde intereses externos a la dimensión pedagógica, se le imponen en su quehacer educativo y que no permiten la trascendencia propia, ni la de los sujetos que forma para la vida.

Por eso, alcanzar una educación de calidad no solo puede ser por medio de la estandarización de los procesos queriendo solo la eficiencia y la eficacia, no, la educación tiene que ser vista como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2000, p. 23). Retomando la investigación *Ética performada*, planteada por el maestro Rafael Sarmiento Zárate (2016), en la que concibe la educación desde la horizontalidad, la cual remite necesariamente hacia la emancipación de la humanidad y a la subjetividad de los personajes involucrados en el acto pedagógico estudiantes y maestros, puesto que el proceso de humanización solo será posible por la educación, si esta tiende hacia la liberación, a partir de la cual los seres humanos puedan ampliar su percepción mediante la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo, que finalmente los conduzca a una mirada profunda sobre la comprensión de sí mismos. Es así como una educación transformadora, solo humanizará a los oprimidos por medio de la praxis: “existir humanamente es «pronunciar» el mundo, es transformarlo. El mundo transformado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1985, p. 100).

Finalmente, los sistemas de calidad se presentan como regímenes de verdad que imponen las reglas para configurar al maestro, a los estudiantes y lo hacen porque están basados en nociones a partir de las cuales la educación solo se concibe desde la visión capitalista del desarrollo, mediante la cual todo se mide en eficiencia, eficacia, productividad y ganancia, por eso se hace necesario

retomar el debate por la educación como derecho fundamental de las personas y cambiar la noción de desarrollo por otras como la de Mejoramiento de Condiciones de Vida (MCV) propuestas por Ramírez (2014, p. 68) y reflexionar acerca de cómo la labor del maestro se construye y deconstruye para fortalecer dichas condiciones, ya que la educación depende de un contexto y su realidad y a toda una comunidad educativa no la pueden determinar de manera decisiva, pues “es justamente porque estamos programados pero no determinados, estamos condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta” (Freire, 2009, p. 104). Esto es precisamente lo que nos hace pensar que sí existe la posibilidad de creer en otro mundo posible, en otra educación posible, en la formación de otro tipo de ser humano.

A modo de Anexo: relatos

La ley del menor esfuerzo

“Los muchachos perdieron el deseo de estudiar, ya no se esfuerzan, todo les da lo mismo”.

Expresiones como esta se escuchaban y se siguen escuchando en las salas de profesores de las instituciones educativas de la ciudad, al ver que algunos jóvenes lucen apáticos ante las actividades académicas que proponemos en las aulas de clase.

Los maestros muchas veces nos hemos sentido impotentes ante estas apatías y conformismo que manifiestan los estudiantes y hemos recurrido a todo tipo de variación didáctica, pero no ha sido fácil lograr la autoexigencia requerida para construir conocimiento.

Aunque casi siempre han existido estudiantes desmotivados en las aulas de clase, es con la implementación del Decreto 230 de 2002 que la motivación para el aprendizaje por parte de los estudiantes parece haber disminuido en forma significativa.

En el transcurso de la vigencia del mencionado decreto (2002 a 2009) se escuchaba decir a los estudiantes que daba lo mismo hacer las cosas que no hacerlas, pues al final casi a todos se debía

pasar. Y era que al final del año todos pasaban con excepción del 5 % conformado por los peores estudiantes de toda la institución educativa.

Todo empieza cuando el gobierno mediante este decreto nos obliga a los maestros a promover a los estudiantes al siguiente grado a pesar de haber reprobado 6, 7, 8 o más asignaturas. Se introduce la calculadora para medir el porcentaje exigido por el Ministerio de Educación sin tener en cuenta consideraciones de tipo pedagógicas o académicas. El gobierno de turno argumentaba que detrás de cada niño o joven que reprochaba el año escolar se generaban pérdidas económicas para la nación.

Esto trajo como consecuencia que los estudiantes perdieran poco a poco el deseo de aprender y de ver en el estudio un reto para formarse como futuros profesionales.

Algunos de estos estudiantes me comentaban en los pasillos de la institución que su deseo no era estudiar, que ellos se estaban preparando para irse a la Policía o al Ejército y lo que querían era el título de bachiller que exigían como requisito.

Al principio de cada año los jóvenes estudiantes se sorprendían al ver a compañeros que no hicieron ningún esfuerzo académico el año anterior sentados a su lado en el grado inmediatamente superior. “Mira a Andrés, lo pasaron, ese man no hizo nada en todo el año”, expresaba en voz baja una estudiante a su compañero de clase.

Estas vivencias en las instituciones educativas fueron poco a poco difundiéndose entre los jóvenes que no tenían ningún compromiso con el aprendizaje y se convirtieron en un estilo normal de comportamiento en las aulas de clase.

A los oídos de los padres de familia llegaban estos comentarios y siempre hacían alusión a la exigencia de tiempos anteriores. “Cuando yo estudiaba uno perdía con una materia si no pasaba la habilitación”, comentó un padre de familia en una reunión conmigo un día de entrega de boletines de calificaciones.

A pesar de esto, algunos padres de familia empezaron a sentir que tenían derecho a reclamarle al maestro de manera vehemente por la reprobación del año de su hijo al ver que el hijo del vecino sí había aprobado a pesar de no hacer nada.

“José Luis ganó el año y ese si es un vago, se la pasa todo el día en la calle”, comentaba una madre de familia a otra aludiendo a un vecino compañero de su hijo, en una reunión de entrega de notas.

Podríamos decir que en esa época el reto de los estudiantes era ganarle al peor de la clase, no ser el último de la clase. Esto fue creando un ambiente de confort con la mediocridad y la ley del menor esfuerzo hasta el punto de que se fue perdiendo el horizonte del compromiso con la formación intelectual.

En el ámbito institucional, estas consideraciones no se expresaban explícitamente por parte de los estudiantes, pero sí se vivían en el currículo oculto de las instituciones y ellos empezaron a comprender de qué se trataba el decreto de la promoción automática.

Como educadores, sabemos que la medida que debe prevalecer en las instituciones educativas son las de carácter pedagógico, las de carácter humano y no las que convierten a los estudiantes en una cifra más que favorece o no los cálculos econométricos exigidos por el Ministerio de Educación, obedeciendo exigencias de entidades prestamistas internacionales, las cuales le exigen a nuestro país y a nuestro sistema educativo implementar este tipo de medidas que han impactado en un gran daño a la población estudiantil de nuestro país, puesto que le han aniquilado el deseo a los jóvenes de formarse intelectualmente, de emanciparse y de tomar parte activa en este mundo que otros le han fabricado.

A pesar de que el gobierno colombiano expidió un nuevo decreto (1290 de 2009) para derogar el decreto en alusión, muchas de las mismas características prevalecen hoy en día en nuestras instituciones educativas donde la pretensión es formar más en mano de obra calificada que en formación intelectual de nuestros estudiantes.

Vida. Un simple dato estadístico

Suena el timbre. Son nueve y media de la mañana, momento en el que finaliza la jornada escolar para los niños y las niñas, pues a las diez inicia la comisión de evaluación por grados. Organizo el grupo en filas, nos dirigimos a la portería para despedirnos. Son ahora las 9:45, estoy retardada. He dejado en el aula a quienes corresponde hacer el aseo: Lucía, Viviana, Martín y Luis. Han debido organizar las mesas y las sillas, barrer y trapear las cuatro filas. Regreso al salón, que queda justo en el segundo piso al final del pasillo, y al atravesar la puerta veo que no han empezado.

El tiempo pasa, ya me hacen señas para que me apure. Han pasado ya 15 minutos y el aseo por fin está listo. Son ya las diez. Tomo la carpeta gris que está guardada en la gaveta de mi escritorio, en ella reposan los formatos y los registros que debo llevar. Para esta oportunidad es muy importante llevar el consolidado del segundo periodo, pues allí están los datos que nos permitirán evaluar los resultados obtenidos por los y las estudiantes. Apago la luz, cojo las llaves, la carpeta gris y me dispongo a cerrar la puerta. En mi giro apresurado me topo con la cara de la mamá de Billy, quiere conversar conmigo, le digo que no la puedo atender ya, la dejo con la palabra en la boca, tengo una prioridad, la de estar a tiempo en la comisión. La despido, corro por el pasillo y en mi loca carrera escalera abajo trastabillo en uno de los escalones, el piso está mojado, han quedado las huellas del pasar de las trapeadoras, siento que me voy a caer, suelto la carpeta gris que tengo en mis manos para evitar caerme y me agarro del pasamanos que está a mi lado derecho, estoy a salvo.

Rápidamente levanto mi vista y alcanzo a ver dos alas blancas que vuelan como si fueran las de un ave en el aire, son las hojas que se fugan de la carpeta gris y que caen despacio, una a una de manera desordenada en el piso mojado. Voy por la carpeta para poner de nuevo allí los documentos, aunque ahora un poco mojados. Mientras recojo las hojas leo los nombres de mis estudiantes un poco desdibujados por el efecto de la humedad y de nuevo quedan atrapadas en aquella carpeta gris sus historias de vida.

Llego al salón donde ya se encuentran mis compañeras que han iniciado hace rato la reunión. Están leyendo el instructivo enviado por gestión académica. Mientras tanto, busco dentro de mi cartuchera un lapicero y un resaltador, abro la carpeta gris sus hojas se han alcanzado a pegar y de repente se me cuela el recuerdo de la mamá de Billy, quien segundos antes había ido a buscarme; solo en ese instante me percaté de la expresión de su rostro, sus ojos encharcados, la nariz enrojecida, la voz entrecortada “profeso-ra, por favor”. ¡Pero cómo no me detuve a escucharla! Si semanas atrás ella con angustia me solicitó que le consiguiera un psicólogo porque no sabía qué hacer con la rabia que Billy mantiene, maltrata a sus hermanas, compañeros y compañeras... Me levanté rápido de la silla y corro a la portería para alcanzarla, pero, ya no está, se ha ido, es demasiado tarde.

Finalizada la lectura del instructivo se nombró la secretaria y se dio inicio a la reunión. Empezamos por determinar las causas comunes de reprobación de los y las estudiantes. Nombres y nombres de niños y niñas desfilan por mi cabeza con su historia particular, rostros, muecas, risotadas, tristezas, deseos, sueños, miradas tan agresivas como tiernas, dependiendo del tiempo, dependiendo del ambiente, dependiendo del ánimo.

Otros calificativos ingresan por mis oídos pronunciados por algunas de mis compañeras “vago”, “perezosa”, “tapao”, “mala”, “lento”, “malito”. Este era un espacio perfecto para expresar lo que pasaba con los niños y las niñas, para poner en escena todas aquellas historias de vida que son ignoradas en los procesos académicos.

Cómo no tener presente las historias de vida de Lukas, Pedro, Claudia y desde luego Billy, “el niño problema”. Y mientras mis compañeras mencionan las cifras, los datos correspondientes quisiera contarles lo que sucede con él, porque en el consolidado Billy aparece solo como uno de los estudiantes que reprueban seis materias, pero ese registro no explicita que a su padre lo asesinaron cuando él tenía tan solo 2 meses de nacido, le ha tocado crecer sin él, que su madre debe dejarlo en manos de su abuela mientras ella se rebusca el pan de cada día, no conocen tampoco que él bajo

su coraza de niño fuerte, de cacique, de agresor, esconde el miedo, la rabia y la falta de afecto.

Esta es la realidad. Sin embargo, esto que le acontece a Billy y que influye en su desempeño académico y disciplinario no aparecerá en las estadísticas; solo será un problema, un obstáculo para alcanzar los niveles de calidad. Pero me callo, ya me imagino a una de mis compañeras diciendo que la solución está en remitir esos “casos” a profesionales: el psicólogo, el neurólogo, maestra de apoyo o a Bienestar Familiar. Mientras tanto, la programación curricular, los modos de enseñanza, los contenidos curriculares, el PEI (no el de papel, sino el que se construye día a día) están cada vez más alejados de las problemáticas, de los intereses, de los sueños y los miedos de los y las estudiantes. Debo reconocer que la coraza con la que esconden el miedo, la angustia, la rabia, son desde luego problemas de orden psicológico, sociológico, etc., pero son también pedagógicos, y tocan la enseñanza, la evaluación, el currículo.

Más datos, formatos, instructivos... pienso en silencio.

“¡Profesora aquí le hacen falta dos reflexiones pedagógicas!”, recordé las palabras de la coordinadora cuando me estaba realizando la evaluación de desempeño del primer semestre, un día antes a esta reunión, un recuerdo que encaja con lo cuadriculado y lo esquematizado en lo que se ha vuelto mi quehacer. La coordinadora se refería al incumplimiento del instructivo para llenar el diario de campo, estaba faltando uno de sus términos, ¿cómo es posible, que se pretenda prescribir la reflexión, y peor aún, que se intente meterla en un formato o en una casilla?

Siento que voy a estallar, qué falta de sentido, todo se ha vuelto tan cuadriculado, tan esquematizado, le estamos rindiendo culto a la eficiencia y a la eficacia.

Ya estamos listas para proceder con el ítem más “relevante” para la gestión académica, llenar la tabla en la que se indica el porcentaje de reprobación. Para ello ya tenemos listos los siguientes datos, resaltados cada uno con un color diferente ¿Cuántos estudiantes aprobaron materias, cuántos una o dos,

cuántos tres, cuántos cuatro, cuántos reprobaron matemática, cuántos reprobaron español...?

“Partid al niño vivo por la mitad —siguió ordenando Salomón— y entregad la mitad de él a la una y la otra mitad a la otra”. Así veo esta reunión, en la que los niños y las niñas son escindidos, nada de la tan mencionada formación integral hace presencia. Solo hablamos de resultados, datos, porcentajes, pruebas, competencias, pero no de los imaginarios, sentimientos, pensamientos, sueños, dificultades, miedos, rabias que tienen ellos. Tampoco hablamos de nuestra enseñanza, de cómo es sacudida o no por sus universos...

He dejado de escucharlas; hablan sobre lo desastroso que han sido los resultados en este segundo periodo. Pienso que tendré que colgar las hojas mojadas para que se sequen...

Y la mamá de Billy, qué sería de ella...

La deshumanización en el trato

Al llegar de regreso de vacaciones de mitad de año y teniendo una alta expectativa por conocer los nuevos compañeros que ingresaban después del concurso de docentes e incluyendo al rector que sería en propiedad, ya que los dos anteriores habían sido en encargo, queríamos que la institución educativa se reorganizara y empezara a haber más estructura en todos los procesos que estábamos llevando y tener continuidad en el equipo directivo. Llegó ese día anhelado; fue como un rayo inesperado que causa diferentes quemaduras y estragos a lo que toca a su paso, se siente la soledad infinita y el desosiego de pasar en un minuto a perder las esperanzas que teníamos y terminar en el limbo, sin protección, sin esa seguridad que nos debe proveer quien llega a dirigir una institución, aquel que debe ser un líder, un ejemplo, un guía y un ser humano en todo el sentido amplio de esa palabra que encierra el ser, el alma, la amabilidad, la humildad y la consideración con el otro.

¿Qué pasó? ¿Quién es él? Es alguien que llegó con temor de administrar, sin experiencia y el poder de un nuevo cargo sacó todo su

resentimiento laboral, llegó como un tirano a imponer su ley, su visión, sin tener en cuenta el trabajo en equipo, desconociendo la historia, la tradición y las costumbres de una comunidad educativa que se había alcanzado a involucrar en todo lo que se hacía institucionalmente; después de habernos erigido desde el 2011 en una institución educativa; en esos 5 años atrás teníamos un recorrido de trabajo, de esfuerzo, de mejorar convivencias para así lograr que los muchachos en estas zonas de conflicto vean realmente que por medio del estudio su entorno es más tranquilo, que su colegio es de puertas abiertas y siempre sería ese lugar de seguridad y segundo hogar para volver.

El nuevo rector llegó sin saludar como dice una canción de Lisandro Meza, literal es esa letra para lo que estamos viviendo en nuestro entorno laboral, acostumbrados a un trato y un saludo amable, cordial, de mirada, de apretón de mano, de abrazo y beso en la mejilla pasamos a ser ignorados, a no ser saludados, a no concertar los cambios y las decisiones, sino a imponer. Al llegar a imponer criterios se desconoció cómo se había gestado el sueño Pinalista, que se inició 20 años atrás en una pequeña escuela del barrio, donde un grupo de maestros fue puerta a puerta a buscar niños que quisieran estudiar allí. Nada de lo que hasta ahora habíamos forjado le servía a la nueva administración, todo estaba en la ilegalidad documental, expresión dicha por él, nada estaba bien hecho por lo cual muchos no estábamos de acuerdo, pero dejó grandes grietas en una comunidad acostumbrada al respeto por su labor.

Al cabo de un mes se nos presenta el rector al cuerpo docente, pero ya habían pasado varios meses con algunos de ellos, lo que llevó a ser un caldo de cultivo para la disociación y la intolerancia, nada de lo que se dijo logró apaciguar los ánimos que llevaron a otras instancias a intervenir, tales como los sindicatos y bienestar docente de la Secretaría de Educación Municipal, pero todas estas intervenciones no han servido para que nos sintamos que las cosas van por buen camino y pronto se vislumbra una luz de tranquilidad, cada vez parece que a los directivos los preparan para la guerra contra los

docentes exigiendo y cambiando a conveniencia los planes de área, las mallas, los proyectos y sobre todo la carga académica, que es la gran lucha que están dando los docentes de secundaria para que les den el área para los cuales fueron nombrados y no ponerlos a dar hasta 3 y 4 áreas que no están preparados para darlas. Ya que no tienen relación con lo que estudiaron.

Todas estas acciones que suceden en el diario trajinar de una institución educativa, pone de manifiesto la deshumanización y la poca preparación que tienen los directivos para dirigir a una comunidad educativa que requiere una motivación y de líderes humanizantes, personas que realmente transformen y toquen la fibra que vean al maestro como un instrumento para lograr que una comunidad salga adelante.

Los maestros son una herramienta poderosa para alcanzar verdaderas transformaciones en una comunidad, pero se requiere alguien que los sepa dirigir y orientar. La escuela no puede seguir siendo un fortín de conflictos laborales que conllevan a que se descuide la hermosa labor de enseñar, la cual se ve enturbiada porque no hay administrativos humanizados con los que se pueda dialogar.

La emancipación... el fin de la educación: las otras voces que educan

Con su rostro agobiado y su voz tosca, el maestro de 5° grado en una escuela rural daba su saludo de buenos días a un grupo de niños; su preocupación no podía ser mayor, llevaba ya varios meses sin recibir salario, por eso su mensaje no se dio a esperar:—Buenos días niños, hoy no les voy a dar clase de matemáticas, hoy les voy a hablar de la situación de los maestros en este país, les voy a contar que llevamos ya varios meses sin recibir sueldo

Se daba a la tarea de explicar a su manera y en tono siempre jocoso, pero muy serio el porqué de cada cosa, la situación política y económica del país, por qué muchos maestros paraban y demás asuntos relacionados con el tema.

Era común que el maestro dejara de dictar alguna clase o que las interrumpiera para

hablarnos de temas muy variados, muchas veces novedosos y siempre formadores:

—Hoy no les daré clase de español —decía. Les hablaré del reclutamiento a niños y niñas que está realizando la guerrilla en algunas regiones apartadas de nuestro país —el cual era un tema que anudaba con la crisis de la familia, el sistema económico y político de nuestro país, aunque en casos como estos nos dejaba de fondo y como enseñanza la importancia de seguir estudiando, de que las armas no eran el camino y que debíamos cuidarnos.

En la actualidad, muchos años después de haber pasado por esa escuelita, lejos en distancia y tiempo de esa realidad, recuerdo con melancolía y con alegría que ese maestro quizás sin saberlo era el primer maestro que para mí utilizaba la pedagogía crítica, como una forma para que los estudiantes lograrán pensar su realidad, era esa otra voz que no se escuchaba ni en la casa, ni en la iglesia, ni en la televisión, ni en la radio; ese maestro tenía un tono que hasta ese momento nunca había escuchado, era el tono de un nuevo mensaje, de unas nuevas ideas, de ideas que revolucionaron mi mente para siempre.

Tal vez uno de los aportes más significativos que dicho maestro hizo en mi vida se dio ya finalizando el año, cuando era necesario elegir el mejor de los estudiantes del grado y en esto nuevamente el maestro rompió con el paradigma de elegir solo 1 y recuerdo que de los veinte o veinticinco estudiantes que éramos eligió a unos diez.

—En el día de hoy debemos escoger a los mejores estudiantes, pero para hacerlo elegiré a algunos que tienen unas características especiales —y empezó a decir—. Mery la más inteligente, Leymar el más responsable, Carlos el mejor dibujante y así pasó nombrando al más alegre, al más amistoso, al mejor deportista..., hasta que dijo mi nombre: —Roberto Esteban es el más participativo.

Cuando en mi presente pienso qué me llevó a ser maestro, pienso en aquel momento, porque desde muy chico tuve un problema que me volvió muy tímido y retraído, tengo un problema de pronunciación con la letra “RR” lo que llaman

rotacismo y ese defecto hizo que en gran parte de mi infancia me acompañara más el silencio y la melancolía que el deseo de socializar. En ese instante, con esa expresión positiva y de aprobación por parte del maestro le otorgué un valor que creía perdido en mí, la valentía para alzar la voz y expresar mis ideas; en la actualidad, considero que en ese año escolar el maestro logró cambiar en mí gran parte del dolor y la tristeza que traía debido a las burlas que muchos chicos me habían propinado.

Por eso, en mis clases es común que yo pare de dictar un tema para hablar de la realidad del país o de los estudiantes. En especial, recuerdo una ocasión cuando era maestro en una institución ubicada en un barrio en continuo conflicto armado, después de ingresar y estar sentados los estudiantes noté el aula un poco solitaria, pues de un grupo de cuarenta estudiantes solo habían llegado veinte; sin embargo, no descarté llamar a lista y preguntar por los chicos que no habían llegado a lo que respondían sus compañeros: “Profe a ese lo hicieron devolver de la esquina los del combo”, “Profe, ese amigo se tuvo que ir anteanoche con su familia”, “Profe, a ese le mataron un familiar y no puede subir por acá. Era imposible no sentir la tristeza y el desconsuelo que albergaba tanto a mis estudiantes como a mí como maestro. Ese día no hubo clase, solo me dediqué a hablar con algunos chicos que noté más tristes; debo indicar que esta problemática social se extendió por varios meses en el barrio y que allí y en otras zonas donde he trabajado he usado la palabra y el diálogo, antes que la teoría vacía para llegar, acercarme y abrazar en ocasiones la realidad de mis estudiantes.

Es triste para mí, como educador, saber que en las exigencias del Ministerio de Educación en muchas ocasiones se piense más en preparar a los jóvenes para unas pruebas PISA o Saber, que esto sea superior al de facilitar a los estudiantes herramientas para que conozcan su contexto y mejoren su vida, lo que no se mide en pruebas estándar, pues los seres humanos no son productos ya acabados, no son mercancías, no son cosas.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Borja, M. Casadiegos, G. Gómez, R y Hoyos R. (2015). Investigación: Los relatos como forma para comprender las incidencias de las políticas de calidad en las prácticas pedagógicas del maestro de la ciudad de Medellín. Integrantes Red CHISUA. Medellín.
- Bustamante, G. (2005). A diez años de la ley 115 ¿cómo se materializó la preocupación por la “calidad”? En *Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 22. Bogotá.
- CEID (Fecode) (2012). Movimiento pedagógico, proyecto pedagógico Alternativo. El proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas. *Revista Educación y cultura*, 97.
- Díaz, J. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias pedagógicas*, 21. Flórez, P. (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín. Recuperado el 3 de enero de 2014, de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabo210rese.pdf>.
- Freire, P. (2000). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaona, V. (2012, dic.) Movimiento pedagógico, proyecto pedagógico Alternativo. 30 años del Movimiento Pedagógico y su nueva etapa: el proyecto educativo y Pedagógico PEPA. *Revista Educación y cultura*, 97.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Mejía, J. y Montoya, A. (2011). *Los*

- procesos de certificación de la calidad en el sector educativo: un dispositivo de control* (tesis de maestría). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía.
- Ospina, F. (2011) *La calidad de la educación entre la reforma y la contrarreforma educativa*. En *¿Calidad de la educación... o derecho a la educación con calidad?* CEID ADIDA.
- Ramírez, A. (2014). *Pedagogía y calidad educativa: en la era digital y global*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Ramírez, A. (2016). *Investigación: Contextos de Enseñabilidad en la formación de pensamiento científico*. Líder de la red CHISUA. Bogotá. (paper)
- Restrepo, P. (2010). *La calidad: el mayor reto en educación*. Observar. 22. Informe de coyuntura social. Medellín: Comfama.
- Sarmiento, R. (2016). *Investigación: ética performada*. Bogotá: Integrante red CHISUA.
- Vasco, C. (2006) *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Medellín: Universidad Eafit. Recuperado el 8 de enero de 2014, de: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>.
- Zambrano, A. (2011). *Pedagogía y narración escolar: el declive de los conceptos*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zambrano, A. (2011). *Philippe Meirieu: pedagogía y aprendizajes*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zubiría, J. (2001). *¿De qué depende la calidad de una institución educativa?* Bogotá: Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009../DEQUEDEPEN-DELCALIDADEEDUCATIVA.pdf>

Construcción de memoria en niños de Usme rural a partir de sus narrativas audiovisuales

Memory construction in rural Usme children from their audiovisual narratives

Nelson Federico Castro Castro*

Fecha de recepción: marzo de 2015.

Fecha de aprobación: mayo de 2015.

Resumen

Esta breve artículo plasma en un lenguaje sencillo el proceso llevado a cabo en la tesis de grado de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas titulada *Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural*. Se desarrolló una etnografía multisituada que se llevó a cabo en un grupo niños entre los 6 y 11 años de la zona rural de Usme, en la Vereda Chizacá. Se acompañó el proceso de construcción de su memoria mediante la creación de una serie de narrativas audiovisuales. Fundamentalmente, se buscó analizar el proceso de construcción de la memoria en estos niños; también se caracterizaron las narrativas hechas por ellos y se estableció las relaciones entre las piezas audiovisuales y la memoria. Se diseñó una serie de matrices de análisis de narrativas audiovisuales infantiles y con base en la teoría fundamentada se analizaron los datos que fueron las piezas finales de cada participante.

Palabras clave: ruralidad, infancias, olvido, memoria mosaico.

Abstract

This short article shows in a simple language the process carried out in the degree thesis of the Master in Communication and Education of the *Francisco José de Caldas* District University titled *Social memory and audiovisual narratives in children of Usme rural*. A multisituated ethnography was developed that was carried out in a group of children between 6 and 11 years old of the rural area of Usme, in the Chizacá rural zone. The process of building his memory was accompanied by the creation of a series of audiovisual narratives. Fundamentally we sought to analyze the process of memory construction in these children, also characterized the narratives made by them and established the relationships between audiovisual pieces and memory. A series of matrices of analysis of infantile audiovisual narratives was designed and based on the grounded theory the data that were the final pieces of each participant were analyzed.

Key words: rurality, childhood, oblivion, mosaic memory.

* Licenciado en Electrónica, UPN. Docente del área de Informática y tecnología del Colegio Orlando Fals Borda I.E.D. Correo electrónico: profesorfedericocastro@gmail.com

El modelo metodológico

Analizar el proceso de producción de narrativas audiovisuales en un contexto rural con participantes de los 6 a los 11 años implica una planificación y una serie de etapas por desarrollar para que el grupo de niños elaboren las piezas audiovisuales, pero también se evidencie el proceso de construcción de memoria social desde estas. Por lo anterior, una vez realizada la reflexión teórica acerca de las categorías y las subcategorías implicadas en este estudio, el interés de este apartado es compartir con el lector la propuesta metodológica de investigación que se abordó desde la *etnografía multisituada* en la comunidad de familias de 8 niños que asisten a la Escuela Rural de Chizacá en Usme. Para ello fue necesario partir de una serie de observaciones efectuadas *in situ*, que permitieron la caracterización de esta comunidad en su propio entorno, así como las principales problemáticas sociales, económicas y ambientales.

Posteriormente y gracias a la observación participante durante la etapa de recolección de datos, se llevó a cabo una serie de talleres diseñados previamente con la intención de que los niños elaboraran sus propios relatos audiovisuales. Lo anterior me permitió vislumbrar los marcos sociales para la construcción de la memoria por parte del grupo, con el que se desarrolló un proceso en el que se llevó a cabo tanto la citada de construcción, como una necesaria reconstrucción de su memoria colectiva. Estos talleres tuvieron una considerable importancia, pues, como veremos más adelante, la forma en que se desarrolló cada taller ofreció pistas para analizar todos los componentes de las narrativas audiovisuales, y a la postre proponer estrategias para el sostenimiento de la memoria.

En esta medida, en procesos de construcción de la memoria social como el de este proyecto, un diseño de esta índole permitió realizar una mezcla de memorias del mundo, donde se pudo apreciar cada ingrediente, de manera que sus piezas audiovisuales infantiles configuraron e hicieron parte de un “sistema mundo rural”, configurado ya no únicamente en el sector rural, o zona rural, sino en

un mundo rural diferente, productivo y diverso. Un escenario plenamente identificado con una concepción de nueva ruralidad como término que plantea la incorporación de una pluralidad cultural en el contexto propio de este estudio.

Las matrices de análisis de narrativas audiovisuales (ANA)

Las matrices ANA han sido las herramientas que me permitieron codificar, agrupar y analizar cada historia, de acuerdo con tres categorías principales: el narrador, el uso del tiempo, y la imagen como lenguaje de la narrativa. Ahora bien, las categorías tratadas en este apartado surgen directamente del marco teórico por las siguientes razones:

En primer lugar, la dupla *tiempo-espacio*, así como *lenguaje*, conforman los marcos sociales para la construcción de la memoria (Halbwachs, 1968). Así que, al estudiar estos aspectos en cada narrativa audiovisual se está abordando una parte esencial del objetivo de la tesis que es analizar el proceso mediante el cual los participantes construyen su memoria. Igualmente, este análisis nos da pistas para ver la presencia o la ausencia de las formas de olvido: censura, imposición o silencio (García, 2004).

- En segundo lugar, al tratarse de narrativas, el análisis al narrador ha de ser fundamental en el producto final y develará su aporte en el proceso de construcción de memoria en el uso del tiempo y su posición en la narrativa (Lluch, 2003).
- Y, en tercer lugar, el análisis a la imagen, como el lenguaje de expresión infantil de estas narrativas audiovisuales, explica las transformaciones que ha tenido el proceso de construcción de memoria a lo largo de la historia humana y, a su vez, el nivel de importancia que le da el niño al dibujo sobre el texto escrito. Por ello es relevante acercarnos a la memoria desde el lenguaje gráfico en cada audiovisual.

Para explicar el diseño de la matriz de análisis de narrativas audiovisuales, en primer lugar, se analizaba el tiempo de la historia y del discurso

(Genette, 1989), que se encarga de seguir el orden, la duración y la frecuencia del relato, así como también el empleo de técnicas de manipulación del tiempo entre el discurso y la historia, con base en una serie de conectores temporales y lógicos que nos daban información precisa de su uso.

Sobre el análisis de la imagen, se decide seguir el modelo semiótico de Kress y Van Leeuwen (2006), puesto que responde a la etnografía multisituada por ser un modelo multimodal y adaptativo, donde se incluyen las tres principales categorías por seguir en los productos gráficos de los niños: desde lo representacional, desde lo interactivo y desde lo composicional; cuestiones que si bien apuntan a entender el significado de las imágenes fijas o en movimiento, también nos explica el uso que le da el niño al lenguaje visual para construir memoria. Una relación que materializa la idea de que *sentido y significado* van de la mano cuando se transmite una narrativa sin importar el soporte sobre la cual está hecha.

Resultados de la investigación

En primer lugar, es importante señalar la fuerza que tomó la consolidación de la categoría de olvido, la cual surge por su evidencia en todos los productos audiovisuales, siendo conformada a raíz del análisis línea por línea donde se comparó la narrativa producto de los niños y las narrativas escritas originales, en el caso de las leyendas o los cuentos. De la misma manera, en el caso del taller de tradición oral, se evidencia en la pérdida del papel que se le da al narrador, porque en este tipo de tradiciones el significado de cada historia no se logra transmitir si el narrador no adopta con base en un lenguaje corporal específico hasta un vasto conocimiento de los saberes y las costumbres de la comunidad.

Ahora bien, para nutrir la definición de esta categoría es preciso conceptualizar tres formas de olvido que se dan paralelo a los procesos de construcción de memoria social: la imposición, la censura y el silencio (García, 2004). A partir de contemplar al olvido como categoría fundamental en la investigación, dichas subcategorías se evidencian en los datos de la siguiente

manera: en primera instancia, en el archivo audiovisual de cada narrativa, donde se silencian nombres de personajes clave, se censuran palabras propias de la leyenda original, como en el caso del relato “Ángel y el leñador” (ver figura 1), en el cual un ángel ha reemplazado a la diosa Chibcha Bachué, diosa del agua.

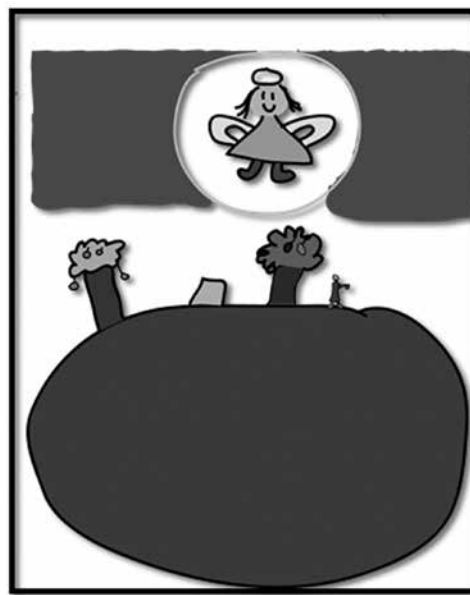


Figura 1. El ángel y el leñador, imagen digitalizada por la niña participante de 7 años

Por otro lado, y en paralelo con estos elementos, el formato animado en el que se presenta esta leyenda se impone a un formato oral o escrito, porque no habrá nada a nuestra imaginación. Lo más interesante es que los niños y los familiares gustaron mucho del video del “Ángel y el leñador”. Un gozo al que se suma una sensación importante de verosimilitud, puesto que no hay preguntas, no hay inquietudes, dicen que es totalmente cierto. Ahora bien, así como el olvido y sus formas se convierten en categorías, importantes, aparece, en segunda instancia, la categoría de consumo, formada por la televisión-cine, lo real, lo ficticio, los héroes y la inspiración, y que permite conocer la notable incorporación de narraciones de consumo (Lluch, 2003) en los textos de los niños, y que son evidentes en las piezas audiovisuales producidas por ellos, convirtiéndose, de este modo en un elemento de notable incidencia en el proceso de construcción de memoria.

Estas narraciones de consumo son, por ejemplo, las versiones en película de “Caperucita roja” en o “Blanca nieves y los siete enanitos”, entre otras y cuyos elementos fueron notorios en las producciones trabajadas. Esta inclusión del consumo se evidenció en forma contundente a la luz del segundo instrumento de recolección de datos, siendo para ello fundamental la conversación que se tuvo con cada niño sobre su inspiración al crear algún personaje (ver figura 2 como ejemplo) o representar una leyenda en dibujos.



Figura 2. Spydbat, personaje creado por un niño participante de 10 años

Continuando con la mirada a las categorías, nos encontramos con la *desterritorialización*, que hace referencia a una desterritorialización simbólica en la tradición oral del grupo por causa de la incursión del lenguaje audiovisual. Este movimiento ha hecho que no se reconozcan partes importantes de la memoria colectiva del grupo social de los niños participantes de la investigación. El término *desterritorialización* que se escogió para agrupar los lugares de memoria, lo familiar, lo simbólico y las figuras dominantes, proviene de Deleuze y Guattari, quienes proponen que es un término que se debe pensar como un proceso concomitante, fundamental para comprender las prácticas humanas, en la medida en que

los territorios comportan siempre dentro de sí vectores de desterritorialización o de reterritorialización (Herner, 2009). Aquí se adopta su concepto, pero se traslada al ámbito de la memoria para explicar que, aunque los niños construyen memoria social, el hacerlo desde lo audiovisual, le ha quitado terreno a la forma tradicional oral de hacerlo y como consecuencia, también ha perdido terreno la memoria colectiva del grupo.

Conclusión

Finalmente, se puede decir que el significado del relato en sí, no se transmite con igual impacto desde una narrativa audiovisual animada, en comparación con la forma tradicional, es decir, oral, de transmitir saberes, costumbres y experiencias de generación en generación. Por ello, son dos voces y formatos que evidencian, con el auge actual de las tecnologías audiovisuales un movimiento de desterritorialización de la tradición que demanda, por consiguiente, una comprensión de sus dinámicas y una búsqueda del mantenimiento de procesos como el de la memoria.

Y, por último, para abordar las categorías preliminares, aparece, en cuarto lugar, la categoría de combinación, de la cual hace parte lo rural, lo precolombino, lo católico, lo citadino y los extranjerismos, y que, por esta misma dinámica, permite explicar la diversidad de componentes de que se valen los niños para construir memoria social. Ahora bien, es preciso aclarar que esta categoría no se refiere a una mezcla en la que se confunden sus partes, sino que, como su nombre lo señala, se refiere a una especie de combinación de palabras, técnicas, pasos, símbolos, culturas, costumbres y de colores, lo cual es muy diferente a los componentes de que se valen los indígenas, por ejemplo, para construir su memoria colectiva. Esta combinación hace que el proceso de construcción de memoria social en el grupo sea complejo y a la vez interesante. Porque estamos ante un grupo de niños que, por medio de sus propias narrativas audiovisuales animadas, están construyendo su memoria incluyendo, a su vez, memorias de otras partes del mundo, de otras latitudes.

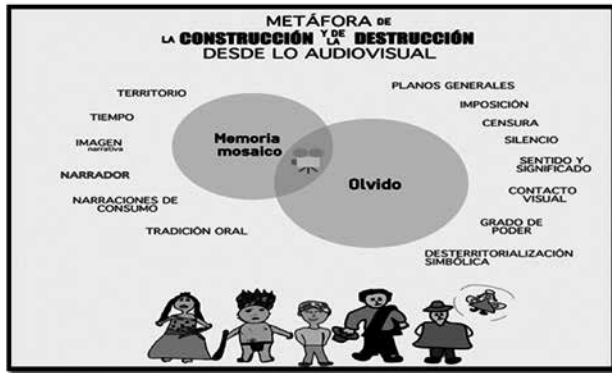


Figura 3. Gráfico que representa los principales resultados

Fuente: análisis del autor en el marco del proyecto *Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural*.

Al hacer una introspección en este análisis de datos, y teniendo en cuenta que han sido cuatro las principales categorías (preliminares) halladas en los datos, se podría explicar que el papel que desempeñan las narraciones de consumo también es el de desterritorializar de forma simbólica el universo oral que tenía la comunidad campesina, cambiando la cosmovisión de mundo del grupo social. Pero también desempeña el papel de censurar, de silenciar, o de imponer su estilo propio en la elaboración de narrativas audiovisuales como lenguaje para la construcción de memoria social en el grupo de niños participantes de la investigación. Por lo tanto, la precategoría de consumo, también se puede entender como elemento decisivo que hace parte de las formas de olvido.

Del mismo modo, la precategoría desterritorialización simbólica puede hacer parte del grupo de olvido porque el efecto que tiene quitar terreno a la memoria colectiva de un grupo social mediante lo audiovisual conlleva a que ese grupo pierda parte de su memoria, ya sea por imposición o censura. De hecho, las narraciones de consumo le han quitado terreno a las narrativas orales propias de la memoria colectiva de la región de Usme. Por lo anterior, se reagrupan las categorías establecidas en dos grupos: combinación y olvido. Por un lado, combinación, que hace

referencia al proceso de construcción de memoria y, por otro lado, el olvido, que se refiere a las diferentes formas y manifestaciones del olvido que sufre la memoria social o *destrucción*. Lo que se explica en la figura 3, como *metáfora de la construcción y destrucción*.

Referencias

- García, J. M. (2004). *El conocimiento de la memoria colectiva*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Halbwachs, M. (1968). La memoria colectiva y la memoria histórica (A. Lasén Díaz, Trad.). *Revista Reis*, 69, 209-219.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Arcadia. .
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.
- Mendoza, J. (2004). *El conocimiento de la memoria colectiva*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mendoza, J. (2006). La edificación colectiva de la memoria. *Revista Uaricha. Escuela de psicología*, 7 18-27.
- Zavala, L. (2015). *Narratología y lenguaje audiovisual*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) “Mundo Estadístico”

Virtual Learning Object (OVA) - “Statistical World”

Adriana Lucía Álvarez Bautista*

Fecha de recepción: marzo de 2015.

Fecha de aceptación: mayo de 2015.

Resumen

“Mundo Estadístico” es un Objeto Virtual de Aprendizaje que se construyó como parte del trabajo de grado de Maestría en el 2014 y se implementó en el Colegio La Toscana Lisboa de la localidad 11 (suba) en Bogotá.

En el marco de la publicación de estándares en matemáticas (MEN 2003) se creó, se diseñó y se implementó “Mundo Estadístico” con el objetivo de generar procesos en relación con la cultura estadística (alfabetización estadística o *statistical literacy*) a partir de conceptos correspondientes como interpretar y analizar críticamente la información proveniente de diversas fuentes como la internet, prensa o televisión.

Se crearon entonces, actividades didácticas relacionadas con los elementos estructurales de un gráfico o tabla, sus elementos estadísticos, la interpretación de estos y la identificación de relaciones e inferencias, para finalmente lograr una lectura crítica de la información que encontramos en los medios de comunicación, basándose en evidencia estadística para alcanzar el objetivo planteado.

En la sistematización de esta experiencia de aula se realiza una reflexión acerca del uso de OVA, como estrategias didácticas de aprendizaje y en particular en la construcción de cultura estadística. La reflexión pedagógica generada por la implementación del recurso expuesto en el 2014 y la participación en grupos de investigación docente, han llevado a repensar y transformar este recurso para el 2016 en uno mucho más didáctico e interactivo para el estudiante o participante.

Palabras clave: OVA, cultura estadística, experiencia de aula.

Abstract

“Mundo Estadístico” is a Virtual Learning Object that was built as a part of the dissertation paper of the master degree in 2014 and was applied at La Toscana Lisboa School at town eleventh (Suba) in Bogotá City.

* Secretaría de Educación Distrital Bogotá- Colombia, Red Distrital de Docentes Investigadores RDDI, Nodo Ciencias y Matemáticas. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico albmaticas@gmail.com

In the framework of the publication of standards in mathematics (MEN, 2003), Therefore “Mundo Estadístico” was created, designed and applied with the goal of produce processes in relation with statistical literacy based on the concepts related to the critical interpretation and analysis of information coming several sources such as the internet, press media or television.

Didactic activities were created in relation with structural elements in a graphic or chart, their statistical elements, their interpretation and the identification of relations or inferences to achieve in the end the critical reading of the information found on the mass media, based on statistical evidence to fulfill the goal suggested.

In the systematization of this classroom experience a consideration is made about the use of VLO as didactic strategies in learning and especially in the statistical literacy construction.

The pedagogical consideration produced by the implementation of the resource in 2014 and the participation on teaching research groups, have led to re-think and change this resource for 2016 into something more didactic and interactive with the students.

Keywords: VLO, statistical literacy, classroom experience.

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha propuesto en los estándares básicos de competencias en matemáticas (2003), el desarrollo de cinco tipos de pensamiento matemático, entre los cuales encontramos el desarrollo del pensamiento aleatorio y los sistemas de datos, en el que se resalta la siguiente idea:

[...] los sistemas analíticos probabilísticos y los métodos estadísticos desarrollados durante los siglos XIX y XX se han refinado y potenciado en los últimos decenios con los avances de la computación electrónica y, por ello hoy día ya no es tan importante para los estudiantes el recuerdo de las fórmulas y la habilidad para calcular sus valores, como sí lo es, el desarrollo del pensamiento

aleatorio que les permitirá interpretar, analizar y utilizar los resultados que se publican en periódicos y revistas, que se presenten en la televisión o que aparezcan en pantalla o en hojas impresas como productos de los distintos programas de análisis de datos. (MEN, 2003, p. 65)

En otras palabras, nos hace la invitación como docentes de matemáticas a dejar de hacer énfasis únicamente en una estadística basada en el desarrollo de algoritmos y, por ende, centrarnos en el desarrollo del pensamiento aleatorio, con el fin de lograr en los estudiantes un pensamiento crítico con argumentos de la estadística, basados en la realidad o contexto actual.

Por este motivo, se creó, se diseñó y se desarrolló un objeto virtual de aprendizaje (OVA) con situaciones seriadas, secuenciadas y didácticas, que le permitirán al estudiante construir e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como reconocer si las tablas, gráficos o información estadística proveniente de los medios de comunicación (internet, prensa escrita, televisión, libros) es veraz y confiable, de forma que podamos basar nuestras decisiones a partir de ella; o de igual manera tener la capacidad de hacer crítica reflexiva a esta información teniendo como criterio la evidencia estadística.

La propuesta se desarrolló con estudiantes de grado once del colegio la Toscana Lisboa IED en 2014 y se ha venido ajustando para ser trabajada con estudiantes de básica secundaria (grado sexto a noveno) debido a su enfoque transversal dentro del currículo del área de matemáticas. El marco disciplinar y pedagógico que dio soporte a la propuesta hace referencia al concepto de cultura estadística (alfabetización estadística), gráficos, tablas y la relación entre estadística y medios de comunicación.

El OVA titulado “Mundo estadístico” se estructuró mediante tres unidades didácticas bajo la plataforma virtual *coursesites de blackboard* (sitios de cursos y herramienta de conectividad) pueden verse a través de la dirección alvarezb.coursesites.com como invitado.

Sin embargo, como resultado de las reflexiones expuestas en el artículo y de la evaluación que se hizo como participante en el estudio sobre saberes pedagógicos del material educativo producido, implementado, creado y recreado por maestros oficiales del Distrito Capital, convocado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP; el OVA “Mundo Estadístico” se encuentra en reconstrucción y reformulación en la página <http://alabmatematicas.wix.com/mundoestadistico-1>.

Contextualización teórica

Cultura estadística

La cultura estadística es entendida como la capacidad para interpretar y evaluar críticamente la información estadística los argumentos apoyados en datos, o los fenómenos estocásticos que las personas pueden encontrar en diversos contextos y se convierte en un requerimiento para la vida social de cualquier individuo. (Pacheco, 2010, p. 3)

La cantidad de información que hoy en día se genera gracias a internet y otros medios de comunicación proporciona oportunidades de aprendizaje sobre diversos temas; pero esta información, en muchas ocasiones, es desaprovechada por falta de una cultura estadística, es decir, conocimientos estadísticos básicos que permitan interpretar, relacionar y modelar dicha información.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura utiliza por primera vez el término alfabetización en 1951, refiriéndose a que una persona es (como se citó en Serrado, 2013) “alfabeta, si es capaz de leer y escribir, comprendiendo, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”.

Pero, desde 1978, las necesidades sociales, la pluralidad de contextos, los lenguajes y los usos han variado y, en consecuencia, ha surgido el concepto de *alfabetizaciones* (científica, digital, emocional, etc.), siendo muchas de estas, necesarias para la intervención y la relación en la vida actual. La Unesco, consciente de los cambios sociales acontecidos y de las necesidades

personales actuales, redefine la alfabetización como “la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y computar, usando materiales impresos y escritos en diversos contextos” (Serrado, 2013).

La Unesco también reconoce una alfabetización numérica y es así como en 2002, Iddo Gal (citado en Batanero, 2002) introdujo la definición de alfabetización estadística, especificando que se refiere a dos componentes interrelacionados:

- Capacidad para interpretar y evaluar críticamente la información, los argumentos apoyados en datos o los fenómenos estocásticos que las personas pueden encontrar en diversos contextos, incluyendo los medios de comunicación, pero no limitándose a ellos.
- Capacidad para discutir o comunicar sus opiniones con respecto a estas informaciones estadísticas cuando sea relevante.

Este aspecto cultural de la alfabetización estadística es el que tuvo en cuenta Batanero (2002) al traducir el término anglosajón *statistical literacy* por *cultura estadística*, en lugar de *alfabetización estadística*. Batanero “quiere resaltar el hecho de que la estadística se considera hoy en día como parte de la herencia cultural necesaria para el ciudadano educado” (Batanero, 2002, p. 2).

En Colombia, al igual que en otros países, la *cultura estadística* se promueve mediante la educación y, por ello, el Ministerio de Educación Nacional en 2003, mediante la divulgación de los estándares en matemáticas busca que se genere no solo conocimiento de los conceptos estadísticos, sino también la promoción de la cultura misma.

Gráficos y cultura estadística

Watson (citado en Arteaga, 2007) propuso una jerarquía de niveles de cultura estadística útil para evaluar la comprensión de los estudiantes. Los niveles propuestos son:

- El desarrollo del conocimiento básico de los conceptos estadísticos y probabilísticos.
- La comprensión de los razonamientos y los argumentos estadísticos cuando se presentan

dentro de un contexto más amplio de algún informe, en los medios de comunicación o en el trabajo.

- Una actitud crítica que se asume al cuestionar argumentos que estén basados en evidencia estadística.

En esta jerarquía, cada nivel requiere un mayor número de habilidades que el inmediatamente anterior, sin embargo, dentro de un determinado tema del currículo de estadística podría proponerse una tarea relacionada directamente con el último nivel, para continuar desarrollando competencias relacionadas con los dos niveles anteriores. En este sentido, la autora propone tareas basadas en artículos o gráficos obtenidos de los medios de comunicación, en los cuales la información presentada esté manipulada y así empezar fomentando una actitud crítica, pero, a la vez, poder ir desarrollando comprensión y conocimiento sobre conceptos estadísticos presentes en la tarea (nivel 1) y ser conscientes de la importancia del contexto de la tarea presentada (nivel 2) (Arteaga, 2007).

Es evidente que existe información estadística en la cual no se muestran los datos en los que se basan y las representaciones gráficas son de gran ayuda para comprender dicha información. De acuerdo con Watson (citado en Arteaga, 2007), es importante hacer notar las relaciones existentes entre los distintos gráficos y observar que no todos son adecuados para una misma situación.

La estadística en los medios de comunicación

Para comprender la relación entre estadística y medios de comunicación es necesario primero definir qué son los medios:

Los medios de comunicación son instrumentos utilizados en la sociedad contemporánea para informar y comunicar de manera masiva. Día a día, los individuos y las comunidades acceden a material informativo que describe, explica y analiza datos; acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales, tanto a nivel local como en el contexto global. Para comienzos del siglo XXI, y en la sociedad de todas partes del mundo, los periódicos,

estaciones radiales y páginas web son ejemplos de la naturaleza de los medios de comunicación.¹

De acuerdo con lo anterior, podemos inferir que los medios de comunicación son usuarios masivos de la estadística, ya que sus datos son tomados de informes gubernamentales, investigaciones científicas o estudios realizados por empresas, los cuales se presumen han utilizado métodos estadísticos para dichos estudios; además, usan gráficas y parámetros de resumen propios de esta ciencia para su presentación y posterior interpretación.

Por ello, el manejo de esta información debe realizarse con criterios sustentados en la ciencia estadística y no en el mercadeo; la interpretación correcta de los datos ha de tener una cultura estadística básica que garantice que el trabajo de los medios de comunicación se base en la ética profesional.

Desafortunadamente, por ignorancia o por un manejo de poder basado en el mercadeo, se en los medios de comunicación han hallado conceptos erróneos e interpretación inadecuada de resultados de estudios estadísticos, tal como lo podemos evidenciar en páginas web que hacen referencia sobre el tema; un ejemplo de ello es la página <http://www.malaprensa.com/>

Aunque estos errores existen, también se debe reconocer que nosotros como consumidores de dicha información debemos adquirir una cultura estadística que nos permita tomar posición crítica y objetiva con relación a la información que de los medios recibimos. Hoy en día, ha venido en aumento dar importancia a generar cultura estadística para que tanto los medios de comunicación como otras entidades tengan criterios claros muy en particular con respecto a la información que divulgan.

1 <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/periodismo/losmediosdecomunicacion.htm>

¿Qué es un objeto virtual de aprendizaje (OVA)?

Un OVA “es un mediador pedagógico que ha sido diseñado intencionalmente para un propósito de aprendizaje y que sirve a los actores de las diversas modalidades educativas” (MEN, 2016). Un OVA debe atender a criterios de atemporalidad, didáctica, su uso intuitivo, interacción, accesibilidad y reusabilidad. De forma que un OVA puede ser un texto, una imagen o un curso; en la creación de un OVA, el docente toma el rol de conector entre la información que existe en el medio y su transposición didáctica del conocimiento logrando un aprendizaje significativo para sus estudiantes. El trabajo didáctico mediante objetos virtuales busca promover en los y las estudiantes la autonomía, el trabajo colaborativo y la significancia de los contenidos.

Metodología

Desarrollo de la experiencia en aula

Construir cultura estadística requiere, como ha sido mencionado anteriormente, lograr ciertos niveles de desarrollo, relación e interpretación de la información. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional por medio de los estándares en Matemáticas 2003, en lo relacionado con el pensamiento aleatorio, propone, desde grado sexto hasta undécimo y de forma reiterada pero con distintos niveles de profundización se logre interpretar, analizar y criticar información proveniente de diversas fuentes (prensa, revistas, televisión, internet, consultas, experimentos, entrevistas), así como reconocer diversas maneras de representar dicha información.

Sin embargo, en el ámbito escolar, estos aspectos se han dejado a un lado o se han reducido a presentarles a los estudiantes técnicas para la construcción de gráficos o tablas estadísticas únicamente, usando una que otra información de contextos no matemáticos.

Por lo anterior, el OVA titulado “Mundo Estadístico” propone situaciones didácticas que

permitan alcanzar aprendizajes significativos de conceptos estadísticos, con relación a la interpretación y la construcción de tablas y gráficos; a partir del uso de la información de los medios de comunicación. Información que es real y hace parte de la cotidianidad de hoy en día. Así como de un análisis crítico de esta con argumentos estadísticos.

Diseño y construcción del objeto virtual de aprendizaje

Para la creación del OVA se tuvo en cuenta las siguientes etapas: *análisis*: definición de las metas, los objetivos o los estándares que se esperan alcancen los estudiantes al finalizar el proceso.

Objetivo: leer críticamente información estadística que se encuentra en los medios de comunicación.

Estándares: interpreto analítica y críticamente información estadística proveniente de diversas fuentes (prensa, radio, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas). Reconozco como diferentes maneras de representación de información pueden originar distintas interpretaciones (MEN, 2003).

Fijar un programa de estudios: determinar los contenidos o las competencias por desarrollar, así como los tiempos de trabajo requeridos en y fuera de línea (figura 1).



Figura 1. Elementos para determinar los contenidos del objeto virtual de aprendizaje “Mundo Estadístico”

Identificar recursos: realizar una búsqueda del material en red del cual se pueda disponer libremente para el OVA o crearlo de ser necesario. De igual manera, identificar y escoger el recurso en el cual se diseñarán todas las actividades (plataforma, blog o página web).

En relación con este aspecto, se escogió la plataforma Blackboard Learn de Coursites, por ser de libre dominio y tener elementos estructurales para la creación de foros, envío de correos, centro de evaluación y otras aplicaciones; además, cuando se brinda el acceso a los estudiantes se hace mediante un usuario y con su contraseña, así como con una inscripción hecha previamente por el docente o con el envío de invitación al correo personal del estudiante.

Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, en la actualidad, el OVA se encuentra en una etapa de cambio en cuanto a las actividades didácticas y al diseño de la página web que también es de dominio libre.

Estructurar las actividades: establecer las actividades que deberán desarrollarse de forma individual y colectiva, de manera sincrónica o asincrónica, así como las unidades didácticas por trabajar.

Diseño: creación del diseño gráfico y contenido acorde con el tema y público objetivo. Desarrollo de pruebas con usuarios para analizar la accesibilidad del recurso y su nivel de satisfacción con respecto al diseño.

En este aspecto, se le solicitó al grupo con el cual se iba a trabajar el OVA, que de manera libre navegaran por el recurso y completaran un formulario construido en Google Docs el cuál había sido enviado a los correos personales de ellos, en el que se indagaba sobre la navegabilidad, el diseño y las formas de aprendizaje.

Materiales

Los materiales que componen el OVA son un conjunto de elementos interactivos (texto, imágenes, videos, animaciones) los cuales se estructuraron en tres unidades didácticas. Dos de estas unidades tienen el propósito de

afianzar conocimientos y destrezas en relación con la interpretación de tablas y gráficos estadísticos con los elementos estructurales que deben tenerse en cuenta para su construcción y uso; partiendo de tablas y gráficos tomados de diversas páginas de internet, con información real e involucrando el análisis crítico en cuanto a si la información mostrada induce o no al error o la dificultad de transmitir con claridad lo que se quiere.

La tercera unidad tiene por objetivo dar herramientas desde la estadística para que el estudiante analice críticamente la información que pueda encontrar en los medios de comunicación.

El OVA “Mundo Estadístico” se elaboró en la plataforma Blackboard Learn de coursesites, al cual puede accederse mediante la dirección alvarez.coursesites.com y cuyo registro de estudiantes se hace por parte de la docente.

A partir de la autoevaluación que se realizó del OVA, luego de su implementación en el 2014 y de la participación en el estudio sobre saberes pedagógicos del material educativo producido, implementado, creado y recreado por maestros oficiales del Distrito Capital realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se ha venido reconstruyendo en la página <http://alabmateriales.wix.com/mundoestadistico-1>, teniendo como estructura base la tres unidades didácticas anteriormente mencionadas.

Las actividades que integran las unidades están diseñadas para ser realizadas por los estudiantes de forma individual o en parejas. Todas estas actividades podrían desarrollarse en forma asincrónica, pero debido a que no todos tienen acceso a internet desde sus casas, por lo tanto, se realiza el acceso a la plataforma en las sesiones de clase durante la semana. En las unidades se dispone de videos y esquemas con el propósito de facilitar la comprensión del tema y pueden verse los contenidos las veces que lo necesite o lo requiera el estudiante.

A continuación, se describen de manera más detallada cada una de las unidades:

- **Unidad tablas estadísticas:** esta unidad busca que los estudiantes aprendan a construir tablas de frecuencia, lo cual se da mediante la observación de videos sobre el tema; también se hace énfasis en distinguir los elementos estructurales que debe llevar una tabla con datos estadísticos, debido a que se ha observado que cuando en un medio de comunicación aparecen tablas que carecen de estos elementos, su lectura puede llevar a dos cosas: a que el lector no las logre interpretar o, a que las interprete de manera incorrecta.

Para desarrollar esta distinción de los elementos se muestran a los estudiantes tablas que presentan esta dificultad y luego se exponen los elementos estructurales que deberían tenerse en cuenta como lo son: títulos, encabezados de filas y columnas, notas al pie y fuente de los datos, redondeo de números y otras. Potenciando así procesos de observación y lectura crítica.

- **Unidad gráficos estadísticos:** unidad orientada a consolidar habilidades en la identificación de distintos gráficos, al igual que el de una variable estadística, su clasificación y como esta se relaciona con el tipo de gráfico que debería usarse, dependiendo de la información por representar en la unidad de tablas. Se le enseña al estudiante a distinguir los elementos estructurales esenciales que debería tener un gráfico, para que la información que esta pretende mostrar, realmente informe de manera clara y sencilla al lector, para ello se parte de observar gráficos que tienen o no estos elementos y así poder desarrollar y potenciar los procesos en lectura crítica y reflexiva.

Se hace énfasis en que los gráficos estadísticos tienen como fin primordial informar y que el diseño de estos debe ser sencillo, en oposición a lo que muchas veces encontramos en los medios de comunicación, cuyo único fin es el publicitario y en el que los colores o el dibujo llamativo son la prioridad.

- **Unidad análisis estadístico:** esta unidad es llamada así porque en ella se muestra a los

estudiantes: gráficos, artículos, videos o tablas estadísticas que aparecen en los medios de comunicación, en los que se evidencian errores estadísticos de distinta índole como son los errores estructurales, inferencias incorrectas, uso inadecuado de gráficos y otros.

Después de que el estudiante observa relaciona y discute sobre estos aspectos, se le invita a que realice una búsqueda de información en los medios de comunicación donde se evidencie estos tipos de errores y justifique el porqué de su escogencia. En la plataforma coursites del OVA, el estudiante también tiene acceso a otros recursos como lo son glosario, enlaces web de sitios, videos y lecturas recomendadas como material extra y de apoyo relacionado con el tema.

Evaluación

Las actividades que se evalúan en el OVA están encaminadas a privilegiar los procesos y por ello el estudiante tiene la opción de responder libremente a las preguntas orientadoras que se plantean, socializándose las respuestas en el trabajo grupal. La meta primordial es lograr cultura estadística, en la que el estudiante participe de su aprendizaje y logre la habilidad de hacer análisis crítico basado en evidencia estadística.

A continuación, se describen los indicadores que dan cuenta de los aprendizajes del estudiante:

- Construye e interpreta tablas de frecuencia y sus elementos estadísticos estructurales.
- Identifica en diversos gráficos sus elementos estadísticos e interpreta la información que en estos encuentra.
- Analiza críticamente los gráficos, tablas o material estadístico que encuentra en los medios de comunicación, basándose en evidencia estadística.

Resultados

Los resultados que se enuncian corresponden a la experiencia en aula, desarrollada con el uso del OVA en el 2014 con un grupo de estudiantes de grado once del colegio La Toscana Lisboa IED.

Estos resultados y reflexiones surgidas de las actividades experienciales fueron punto de partida para la reconstrucción del OVA que actualmente se está diseñando e implementando con estudiantes de básica secundaria de la misma institución.

- Se desarrollaron las tres unidades didácticas en un tiempo mayor al estimado (un periodo académico).
- Se evidenció mediante el desarrollo de las actividades y la interacción en clase, que de manera general los estudiantes construyen e interpretan adecuadamente tablas y gráficos estadísticos siguiendo los parámetros establecidos; pero tienen dificultad en identificar algunos elementos como son las variables y la diferencia con sus correspondientes categorías, así como el saber escoger el gráfico que mejor se adecue a la información que desea presentar.
- Los estudiantes expresan sus ideas verbalmente en forma mucho más elaborada que al realizarlo de forma escrita, cuando interpretan e infieren sobre algún tipo de información.
- El análisis crítico de la información que realizaban los estudiantes se basaba principalmente en evidenciar errores relacionados con elementos estructurales de esta, tenían dificultad en observar las inferencias erróneas que pudiesen aparecer en dicha información.
- Para muchos estudiantes era más práctico o se sentían más cómodos realizando sus aportes en forma físico más que virtual; la retroalimentación personalizada era más efectiva que la realizada en forma virtual. Esto se evidenció en los blogs puesto que los estudiantes subían su participación, pero no existía una retroalimentación a sus compañeros, como sí lo hacían en clase.
- La falta de acceso a internet desde casa evidenció la no participación activa de algunos estudiantes.

Discusión en torno a la didáctica

Lograr procesos en torno a la cultura estadística, no es una tarea fácil de lograr en corto

tiempo, debido a que se debe tener en cuenta el desarrollo de conceptos estadísticos y manejo de terminología; idea que se basa en el hecho de que los estudiantes pueden dar respuestas a los problemas planteados sin conectar los conceptos.

Esta dificultad se considera, tal como se manifestó anteriormente porque en el currículo de matemáticas se han dejado a un lado la enseñanza de la estadística o se ha reducido a la aplicación de algoritmos. Una alternativa a este tipo de problemas, además de poder desarrollar a profundidad los conceptos previos que se espera el estudiante tenga con anterioridad, es continuar diseñando situaciones didácticas en las que se potencien interpretar y analizar críticamente información estadística, en contextos matemáticos y no matemáticos o de otras ciencias y de aquella información que encontramos en los medios de comunicación masiva.

También es fundamental la necesidad de evidenciar este tipo de problemas del aprendizaje de la estadística en los docentes de matemáticas y reflexionar con relación a qué tan preparados nos sentimos en torno a su enseñanza y cuál es el papel que esta desempeña en la sociedad como cultura.

Lo interesante del uso del OVA aquí expuesto titulado “Mundo Estadístico” es que no es un producto terminado, puede rediseñarse con información actualizada o de mayor interés para los estudiantes e incluir unidades en las que se afiancen aquellos conceptos estadísticos que se evidenciaron de difícil comprensión para ellos mismos.

Conclusiones

Lograr cultura estadística es un proceso que se debe iniciar desde los primeros años de escolaridad, debido principalmente a factores relacionados con conceptos previos que deben tener los estudiantes.

En el documento se plantea el uso del OVA, como una estrategia, didáctica para atender las dificultades relacionadas con la promoción de cultura estadística, pero se debe profundizar en el

planteamiento de didácticas para su enseñanza. Leer críticamente la información estadística que aparece en los medios de comunicación requiere el conocimiento de elementos estadísticos y elementos estructurales que deben tener una tabla o gráfica; así como la habilidad de identificar tendencias, relaciones e inferencias a partir de los datos para poder detectar errores que puedan distorsionar la información.

Las tablas que se encuentran en los medios de comunicación no siempre corresponden a tablas de frecuencia, muchas de ellas son solo recopilación de datos organizados en tablas. Así mismo, los gráficos que aparecen en los medios de comunicación son frecuentemente de presentación de datos, más que de su procesamiento o resultado; abundan las infografías dando mayor importancia al diseño que al contenido.

No es tan intuitivo como se creía el uso de objetos virtuales de aprendizaje, en particular, el de plataformas de aprendizaje. Es necesario un mayor acompañamiento en el manejo del recurso. El uso de un objeto virtual de aprendizaje como el aquí propuesto, le brinda al estudiante la posibilidad de aprender a su propio ritmo, realizarlo en forma asincrónica y usar el material de aprendizaje cuantas veces lo considere necesario.

Estos recursos facilitan la enseñanza de temáticas que en el tiempo escolar difícilmente se dan, debido a la densidad de los currículos o al poco tiempo escolar que se dispone para este.

La incorporación de las TIC al aula como herramienta de enseñanza-aprendizaje requiere, por parte de los docentes, estar dispuestos a reconocer y usar nuevas metodologías; por parte de los estudiantes, a adquirir destrezas en el uso de estas herramientas para su uso pedagógico y por parte de las instituciones educativas a facilitar y proveer dichos recursos.

Referencias

- Arteaga, J. P. (2007). *Evaluación de conocimientos sobre gráficos estadísticos y conocimientos didácticos de futuros profesores* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Batanero, C. (2002). Los retos de la cultura estadística. Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística, 2002. Conferencia inaugural, Buenos Aires
- Ministerio de Educación (2003). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación (2016). Nuevas formas de enseñar y aprender. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Pacheco, P. N. (2010). Nuevas competencias docentes en la enseñanza de la probabilidad y la estadística. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, departamento de Estadística, Facultad de Ciencias.
- Serradó, A. (julio de 2013). *El proyecto internacional de alfabetización estadística*, 83, 19-33.

La experiencia educativa; aportes para una práctica pedagógica basada en la enseñanza para la comprensión

Educational experience; contributions to a peach practice based on teaching for understanding

José Alejandro Martínez Escobar*

Fecha de recepción: marzo de 2015.

Fecha de aprobación: mayo de 2015.

Resumen

El presente artículo versa o hace referencia corta y sucinta a los principales planteamientos y las principales conclusiones generadas en el proyecto de sistematización de la primer experiencia pedagógica de mi formación como licenciado en el colegio Departamental de La Calera, con los grados 9 en el periodo del segundo semestre del 2015. En esta práctica se abordaron de manera por memorizada y crítica la praxis nacional, desde una mirada histórica compleja sobre lo que significa la construcción identitaria desde los mitos y los proyectos de nación en la Colombia del siglo XIX, así como sus correlativas consecuencias en la Colombia de hoy, en un interés o pregunta por la *cultura política*, todo con base en una práctica pedagógica que se pensó y se accionó desde los postulados constructivistas de la *enseñanza para la comprensión*, en una intención verdaderamente innovadora en la escuela y una intención por resignificar la práctica y la concepción de la enseñanza de la historia en esta.

Palabras clave: enseñanza cultural de la historia, enseñanza para la comprensión, mitos y proyectos de nación, sistematización de experiencias, cultura política.

Abstract

This article refers, in a briefly way, to the main considerations and to the main conclusions generated in the systematization project about my very first pedagogical experience as an undergraduate teacher. This experience was leaded with ninth graders in Colegio Departamental de La Calera in the 2015 second term. Such exercise tackles the national praxis, specifically from a complex historical view regarding what construction of identity means, and according to Colombian national projects and myths raised in 19th century, as well as its respective consequences in Colombia nowadays. In this way, the current practice deals with the constructivist assumptions of Teaching for understanding,

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Maestrante en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: josealejandrom2244@hotmail.com

and its main concern; *cultural politics*, in the aim of getting very innovative results in school, and then resignifying the practice and the conception of teaching in history itself.

Key words: cultural teaching of history, teaching for understanding, national myths and projects, systematization of experiences, cultural politics.

Introducción¹

La sistematización, como un ejercicio para rescatar una praxis educativa, es el trabajo que en el marco de la Licenciatura EBE Ciencias Sociales se realizó con el fin de resignificar la práctica educativa e innovar en la forma tradicional de la escuela colombiana. En este marco de referencia, el lector encontrará las principales y las primeras impresiones que sobre la práctica un docente inexperto se encuentra, como lo resulta ser mi caso en cuestión. Más que una investigación teórica sobre la enseñanza de la comprensión y más aún que un modelo de posible réplica, es una experiencia que quiere ser compartida para, en primer lugar, dar a conocer una posible forma de rescatar las prácticas educativas de una manera reflexiva, mediante la sistematización de experiencia y un marco experiencial para entender la complejidad y las múltiples miradas que sobre la escuela se pueden rescatar y en último término un llamado a la inaplazable tarea de seguir innovando en un terreno que necesita la revitalización constante y perenne en consonancia con los cambiantes y multiformes contextos sociales.

En lo sucesivo, el lector encontrará las principales referencias; estas son el modelo y la estructura sumaria que tuvo en su extensión la práctica y algunos apartados de las principales conclusiones o resultados que se pudieron rescatar de esta. Sea esta la oportunidad igualmente a invitar al lector interesado en la revisión del proyecto de

investigación, titulado como el presente artículo, depositado en el repositorio digital de la Universidad Distrital, en la dependencia; Centro de documentación de la facultad de Ciencias y Educación, de la misma universidad.

Ubico a continuación de manera sucinta las principales y las diferentes categorías que me sirvieron para estructurar el documento final:

- La potencialidad del Diario de Campo.
- La imperiosa necesidad de la planeación y estructura.
- La nueva pedagogía, la enseñanza para la comprensión el contexto y la resistencia educativa.
- La educabilidad de la evaluación.
- Satanización y sobrestimación de la autoridad; una práctica multinivel.
- Sociología del interpersonalismo docente.
- Las dinámicas de Grupo, las TIC y otros.
- Políticas públicas, estándares y lineamientos curriculares, la desconexión preocupante.
- El centro de gravedad que representa la experiencia.

Las categorías anteriores salen explícitamente del manejo y el análisis de la información de manera tal que en lo sucesivo me tomaré el atrevimiento, y le pido disculpas al lector, pues procedo a exponer de dónde proviene cada una de las anteriores categorías (manejo de diarios de campo), algunos elementos de estas requerirán del marco integral del proyecto para ampliar su contexto; sin embargo, confío en que las presentes categorías le servirán al lector para entender las conclusiones que al final ubico con respecto a la experiencia de práctica pedagógica y son pues, mi principal interés a la hora de comunicar el trabajo realizado mediante este artículo.

La potencialidad del diario de campo

Como primer elemento por reseñar, quiero ubicar el diario de campo, si bien la sistematización aquí presente versará sobre la práctica pedagógica con los estudiantes del grado 9° en la IEDI

¹ Este trabajo hace parte de un trabajo más grande pensado y elaborado en la intención y preocupación investigativa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para con sus estudiantes, en un espacio de formación titulado Proyecto Pedagógico.

La Calera, no puedo desconocer que el principal material o herramienta que me permitió la aquí plasmada información fue el diario de campo realizado desde el principio hasta el final de la práctica.

Será el diario de campo el elemento transversal de investigación que en mi sistematización no podrá prescindirse, por este motivo, un elemento que el denodado lector podrá evidenciar en los anexos será el diario de campo estructurado por semanas, estos diarios de campo son escritos de 4 a 5 páginas, dependiendo la semana, donde se pueden leer mis impresiones diarias, así como diferentes notas y referencias a lo que el acontecer en la institución me proveyó, entre otras presiones sobre lo que en la marcha de la práctica se fue presentando.

Será con la cercanía del diario que voy siendo más preciso y donde voy adquiriendo destreza cada vez mayor con el manejo del diario, de manera tal que será esta y de nuevo, la herramienta pilar de donde el lector tendrá necesariamente que entender, se presentan los de aquí en adelante resultados, será desde y por los escritos en el diario de campo, donde el lector podrá encontrar una matriz de análisis sobre estos, será la matriz la que permite hablar aquí de esta determinada manera.²

La imperiosa necesidad de la planeación y la estructura

Esta categoría dirá el lector es muy vaga y no centra la atención, y en cierto punto es cierto, pero por no poder dejar en rasgos más cortos lo que aquí expondré tengo que ubicarla de esta forma. Con esta categoría quiero exponer cómo la planeación de un proyecto, debe saber el lector, nunca se da con la rigidez y la estructura pensada.

Este apartado tiene la intención de mostrar y prevenir al docente en formación, que si bien la planeación es fundamental y necesaria, dicha planeación debe estar dispuesta a trasgredirse, y

esta trasgresión no debe verse, pensarse o percibirse como un fracaso. Por el contrario, repensar la propuesta es un fenómeno indicador de crecimiento y aprendizaje, ¿por qué? Porque, aunque la universidad siempre trata de mostrar el panorama y previene sobre la diferencia sustantiva del contexto educativo, solo es en el contexto vivido en carne propia como docente, donde puede replantearse, y en este caso replantear la estructura de su determinado proyecto educativo o pedagógico, los fines, las metas, los objetivos y hasta los materiales; solo desde el espacio vivido es cuando vienen a ser estructurados y pensados en coherencia y función de los nuevos objetivos. (ver anexo 1).³

Como lo venía mostrando, mi planeación fue transversalmente corregida, cuando pensé mi proyecto y, en efecto, lo proyecté. Pensaba en los diferentes temas en que me centré de una manera secundaria y de rápido a bordaje en el aula, las categorías que para mí son básicas y sencillas, en el contexto eran desconocidas, los materiales que pensaba utilizar debieron replantearse; esto es específico sobre todo cuando mi proyecto, pensado en grande medida en la lectura, lectura o hábito de leer que en los estudiantes casi que es inexistente y escaso, por no decir nulo.

También fenómenos tan simples como el calendario escolar son fenómenos que cambian la estructura temporal, entre las muchas otras vicisitudes que en el espacio escolar cotidianamente se presentan. Lidar con esto hace parte de la experiencia que el docente paulatinamente va asimilando en su quehacer profesional. Con esto no quiero decir que sea imposible implementar proyectos en los que sea necesario leer, pero sí saber que en nuestro contexto educativo, el sencillo hecho de leer ya es un conflicto y un

² El lenguaje hace referencia a la sistematización propia, esto es a la monografía explícita.

³ Para una referencia explícita de cómo se manejó o dirigió la práctica educativa (a nivel de contenidos o temáticas), y en coherencia con el marco metodológico e innovador de la enseñanza para la comprensión, construyo una tabla de contenidos donde se apropian los cuatro fundamentos y máximas de la enseñanza para la comprensión, temas generados, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua, esta última más implícita y anclada a los desempeños de comprensión.

conflicto que puede llegar a torpedear de manera irrefutable y en grande medida la planeación y la estructura del proyecto.

Pero ¿qué hacer cuando pensaste una clase magistral explicativa y se presenta la coordinadora pidiendo el favor de sacar a la población femenina del salón, a una determinada actividad, quedando solo con menos de la mitad del curso, pero a la vez con la exigencia de hacer algo académico? Porque me pasó es que aquí lo comparto con mis compañeros docentes y el atento lector de la manera más afablemente posible.

Entonces, la planeación y la estructura como pasos fundamentales transcurridos a lo largo del octavo y noveno semestre, aunque como lo vengo diciendo son necesarios, estos no deben aplicarse sin ninguna posible consideración durante la práctica, si en efecto vemos que nuestro proyecto va en detrimento del contexto y su aplicación no se acopla, icambiémoslo! Reconocer esto es fundamental, el cambio de planeación y de estructura, aunque pareciera ser un punto débil, aquí y ahora quiero referenciarlo como una posibilidad de fortaleza y sabiduría; cualquier persona que lea puede entender su práctica como un fracaso, fracaso que es verdaderamente inexistente, pues el objetivo y la función de la sistematización en grado elevado pretenden hacer visible estos elementos y por ende corregirlos. Y por último, si este no es la función del aprendizaje entonces ¿cuál es? Además, reconocer esto último también nos aterriza y nos permite comprender las ambigüedades potenciales de la educación, un espacio inacabado donde no deben existir las verdades absolutas y donde las relaciones tienen que empezar a ser horizontales antes que verticales y unidireccionales, la multidireccionalidad es una de las potencialidades de la educación constructivista.

La nueva pedagogía, la enseñanza para la comprensión, el contexto y la resistencia educativa

Ubico aquí de manera un poco extensa una de las categorías que por no poder reducir más presento de esta forma, esto es, la innovación, la

estrategia, y el contexto y su respectiva aplicación con las determinadas consecuencias en el espacio escolar.

Innovar no es una tarea fácil, pero innegablemente necesaria; para tal fin, es que la academia piensa y trabaja la pedagogía y la educación y, por supuesto, la ciencia, en nuestro contexto universitario. El pensum académico-curricular está pensado con este fin, quien desconozca este carácter innovador, es un ciego, y un ciego grave que no logra percibir cómo el contexto internacional y nacional exige innovar: este es el verdadero sentido de la práctica, extendida mejor como *praxis*, porque, en efecto, la educación no es el paraíso de la formación ciudadana y humana que es la que cualquier sociedad piensa y anhela en su institución; la escuela, además la misma práctica sistematizadora tiene un objetivo claramente reivindicador.

Con tal paisaje y con tal demanda, el lector debe entender que la metodología pedagógica, ya ampliamente tratada,⁴ se pensó con dos grandes objetivos, que aquí vuelvo a hacer explícitos, esto es innovar, pero basado en un objetivo que me parece fundamental, tanto por ser un fundamento necesario como por su respectiva potencialidad en la formación política y ciudadana de toda la sociedad colombiana; en este caso delimitada a un micro contexto escolar de unos determinados grados.

El carácter y el desarrollo cognitivo de nociones fundamentales del ordenamiento político internacional moderno, esto es de acuerdo con la categoría de la nación-Estado, con su respectiva reseña y encuadre histórico y cultural, además de las diferentes potencialidades y posibilidades de esta en el ámbito político y social de nuestros conflictivos contextos.

Sin embargo, este objetivo no es nuevo en la educación, por el contrario, cualquier persona puede decir con facilidad que este es el objetivo fundamental de la educación escolarizada, la

⁴ En el marco teórico de la sistematización, de donde se desprende este artículo.

enseñanza y el aprendizaje de una cultura científica, en los marcos de la sociedad moderna; esto es, el aprendizaje de nociones básicas en la estructura política y sus implicaciones en la vida de una determinada sociedad y, por supuesto, mi intención también es esa, pero desde una mirada más compleja.

Me explico, para la institucionalidad Estadonacional, la escuela es la institución que por excelencia está destinada a reproducir los ideales y las formas de organización, así como la encargada de generar afinidad y sentimiento de apego a una determinada estructura social y, por ende, la reproducción de esta. Por la historia sabemos que dicho ordenamiento social se configuró en torno a las instancias nacionales; sin entrar en más detalle, en la teoría del nacionalismo, la función fundamental del Estado y la nación es la protección y el resguardo de una determinada población que nace y se desarrolla en un lugar determinado por unos límites territoriales específicos.

En este contexto, el patriotismo y el nacionalismo son fundamentales en la formación de los jóvenes, la enseñanza de la historia con carácter memorístico sobre los héroes o los próceres de esa patria es la historia que por excelencia ha enseñado la escuela, enseñar y aprender las fechas importante y recitar o por lo menos conocer los relatos “históricos” de esa patria determinan la eficiencia y la eficacia del proceso educativo en este aspecto de lo que debe conocer el estudiante determina en suma el conocimiento histórico de los jóvenes.

Contra esta concepción es que mi proyecto se pensó, esta reducción tan absurda y deliberada de unos intereses institucionales no puede seguir persistiendo y la escuela tiene una posibilidad inmejorable para pensar y reflexionar sobre la historia de una manera más profunda, la cual, si bien puede no ser revolucionaria, sí tiene visos de seriedad y ambiciones más grandes que las hasta ahora reproducidas, la historia en su justa concepción es uno de los pilares por rescatar con la práctica.

Es entonces en este punto, cuando me encuentro con que la misma preocupación es

tenida en los últimos tiempos en el reflexionar constructivista de la pedagogía, con esta misma preocupación varios sectores en el mundo han venido estructurando nuevas formas de enseñar, y en este marco de innovación es que *la enseñanza para la comprensión* viene a ser capital, pues esta propuesta pedagógica busca enseñar la comprensión, la cual viene a ser el pilar fundamental de la educación, y como mi propuesta está afianzada, en gran medida, en fundamentar cognitivamente, esto es que los estudiantes comprendan la importancia de la historia y sus posibilidades desde el marco de lo que implica seguir pensando tradicionalmente la historia nacional desde los mitos de nación.

Entonces, *la enseñanza para la comprensión* es la herramienta catalizadora de la experiencia; será con esta experiencia que se construye la propuesta, en la cual, volviéndolo a recalcar, la importancia recae en entender que comprender significa poder utilizar lo que se aprendió, se comprende cuando se puede hacer algo con eso que se comprendió, en este caso, se comprende cuando los estudiantes pueden identificar con la historia de la patria un interés institucional más grande y que, en suma, la historia es mucho más compleja de lo que se piensa, por ejemplo el papel que desempeñan los mitos de nación y relacionando como la historia patria lejos de ser como está escrita, tiene una intencionalidad específica.

De acuerdo con este parámetro los temas, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y le evaluación son aplicadas en la experiencia de manera un poco sesgada, y aquí debe saber el lector que aunque mi esfuerzo por aplicar la metodología haciéndole la mayor justicia posible, fue imposible, explicó por qué.

Primero, cuando la enseñanza para la comprensión habla de los temas generativos, para que estos sean generativos tiene que ser construidos por y con los estudiantes; esto es para que sean los estudiantes quienes definan qué quieren conocer y por qué lo quieren conocer. Este paso es fundamental, pues será el que garantice la motivación y el interés constante de los estudiantes por lo que

se va a examinar; sin embargo, debo ser preciso en explicar que dicho elemento nunca se vislumbró, quien construyó los temas, fui yo, de hecho, la incoherencia fue tanta que en algunos casos hasta los mismos enseñanza para la comprensión.

Recalco aquí la importancia y un poco a modo de justificación presento cómo me era imposible llegar a construir temas nuevos, pues el tema estaba definido y esta definición sobre la planeación rígida no me permitía hacer más ajustes de lo que ya había hecho, esto es, cambiar la temática del proyecto (la importancia del segundo elemento ya aquí explicado en este apartado).

Por lo tanto, a una práctica nueva o aporte metodológico que dentro de la implementación del proyecto pedagógico, es decir la construcción de metas de comprensión, de manera que las herramientas de análisis y demás actividades, para que los estudiantes las pueden tener claras, saber desde el inicio de la actividad qué es lo que se quiere saber y, por lo tanto, la respuesta a dicha pregunta como guía de la clase, sin duda determinará en gran medida las posibilidades de evaluación; esto es los desempeños de comprensión.

Bueno, aunque hasta el momento he venido hablando de las principales dificultades, el lector puede saber que a pesar de lo anterior, un acierto fue plantear los temas después del ajuste a modo de pregunta, como lo venía referenciando en el párrafo directamente anterior, por las mismas razones que atrás explico, el estudiante sabe que va aprender, pues la pregunta determinará, en gran medida, el desempeño de comprensión, acto que generalmente el estudiante desconoce, pues existe el estereotipo errado de considerar que el estudiante no puede saber la pregunta que debe responder en la evaluación, por el contrario aquí se explicita desde el inicio hasta el final, y todo está encaminado a responder dicha pregunta, acto que además despersonaliza al estudiante de saber la respuesta, pues lo que se va a hacer es verdaderamente responderla en conjunto y el interés personal.

De manera que el desempeño de comprensión debe entenderse aquí en dos juicios, primero si

bien los desempeños de comprensión existieron, primero no fueron los suficientemente explícitos y catalizadores para conocer el nivel de comprensión de los estudiantes, además no fueron correspondientes con el número de metas de comprensión como el lector podrá darse cuenta en la planeación de los temas y las metas.

Los desempeños de comprensión son otro elemento que debo mencionar fueron difíciles de estructurar, pues pensar formas estratégicas de evaluar se confundían constantemente con las actividades de explicación en las clases; pero si se quiere ahondar en las diferentes actividades que buscaron explicar las temáticas y, si no caigo en una imprecisión teórica de los postulados de la enseñanza para la comprensión, las diferentes actividades que se hicieron para la consecución de la comprensión estuvieron marcadas latente-mente por los ejercicios explicativos mediante las figuras retóricas de las metáforas, fueron estas especialmente recurrentes, no recuerdo explicación que no hubiera estado precedida por alguna comparación práctica sobre la meta en cuestión. En este apartado del texto quiero hacer latente mi júbilo al declarar como sí se pueden hablar de éxitos en la práctica considero que una de las mayores está en la siguiente figura teórica que utilice.

Si alguien está interesado en conocer cómo el mito de la liberación y la campaña libertadora se desmonta desde una visión crítica de la historia nacional, puede remitirse al texto *Estudios formas de guerra y construcción de identidades políticas. la guerra de independencia (Venezuela y Nueva Granada 1810-1825)* (Thibaud, 2002); pero si su tiempo es escaso y no lo puede hacer, prestar mucha atención a cómo con esta comparación uno puede entender la conformación del mito de liberación como un proyecto que venía siendo estructurado con antelación en la Nueva Granada.

La metáfora la expliqué de la siguiente manera; eligiendo a un estudiante le decía frente al curso imagínese “Carlos”⁵ que usted hoy después del

⁵ Se han cambiado los nombres.

colegio llega a su casa, y su madre le dice que debe lavar la losa del desayuno y la del almuerzo que ha quedado sucia desde hace ya varias horas, ante lo cual usted se niega y pospone con un “ahorita lo hago mamá”. Dicha dinámica se repite por toda la tarde, hasta que definitivamente su madre ante la negativa de lavar la losa, decide contarle a su padre y este por no haber hecho el suficiente proceso, se gana una reprimenda y castigo. Castigo ante el cual, él se siente indignado y decide agitadamente separarse de sus padres e ir donde una tía o amigo a quedarse la noche y si es posible otros días.

Cuando la tía le pregunta por el motivo de la separación, lo más lógico y lo más conveniente para Carlos resulta ser exagerar el conflicto y decir que sus padres venían en una continua represión y que de hecho él ya había pensado con anticipación en revelarse pero que el último punto o elemento que derramó su paciencia fue la obligación a tener que lavar la losa, fenómeno que fue el detonante para la liberación de sus padres.

Relato que por lo fuerte de las consecuencias tienen que venir a ser reforzado, pues quién legitimaría un alegato tan banal como acto de separación.

En las mismas instancias y con las mismas palabras, guardando cierta distancia textual propia de la jerga más cotidiana de los estudiantes, expliqué cómo lo que había sido el proyecto de liberación o había sido nada más que un accidente al que tuvieron que ponerle el pecho después los procesos, pues España ya había sido despachada. Como lo podrá corroborar el lector cuando se argumenta como lo que hubo en la Nueva Granada antes que un proceso de liberación fue un conflicto cívico que adquirió procesos de envergadura mayores hasta que inercialmente fuimos liberados, se puede decir casi que por accidente.

La actividad de juego de roles (un partido de micro-fútbol) puede decirse se ubican unos de los principales éxitos y experiencias educativas más significativas, tanto en los estudiantes como en la experiencia de la práctica docente.

Para finalizar, el contexto escolar y dejando para otro apartado la evaluación, que me parece

merece un apartado completo, expongo como aunque en el plan educativo institucional (PEI) de la Institución Educativa Departamental Integrada La Calera se hable y se dedique un gran esfuerzo a explicar la metodología constructivista, del PEI al aula hay bastante camino por recorrer, y aquí no quiero desestimar la intención y los esfuerzos que pueda hacer las directivas y los docentes por hacer viable y práctico dicho paradigma pedagógico, sin embargo, el contexto institucional y las prácticas académicas, así como la estructura institucional sigue siendo propia de una pedagogía tradicional.

Si bien el cambio y la innovación son elementos difíciles, estas son necesarias como ya lo fundamenté y argumenté, por lo que ubico aquí a modo de obstáculo grandísimo, no tanto las condiciones, la apertura y el acogimiento que tuve en la institución, sino las prácticas ampliamente arraigadas en la estructura y las dinámicas de la institución, es evidente el rechazo a leer y estudiar, por la simple petición del docente, la nota es y sigue siendo el catalizador de todas las energías en el colegio, el chantaje y la represión son fundamentales para una práctica activa en los estudiantes, la preocupación constante de los estudiantes y el mismo profesor titular por darles notas desvirtúan el objetivo de la educación.

El contexto educativo de la IEDI La Calera no es el mejor ni el más propicio para la implementación de una práctica en términos generales novedosos pues la cultura del chantaje sigue estando viva en el torrente sanguíneo de las escuelas. Y aunque dediqué aproximadamente una semana entera para expresar la idea de cómo la escuela está pensada y estructurada en una forma de represión y control mediante la psicología constructivista y aunque los estudiantes dieron muestras de comprensión, como lo hicieron latentes en algunos escritos, la fuerza de atracción sigue siendo fuertemente gravitatoria a mantener la estructura dominante del trabajo por la nota, o en otras palabras: la recompensa.

Frases como el estudiante no puede negociar con el docente, la negativa a hacer actividades por fuera del aula, entre otras, evidencian un peso a

modo de lastre pesadísimo que todavía se cobija a la educación, por lo menos evidente en mi práctica pedagógica, con la pedagógica tradicional.

Todo esto lo ubico con el interés de mostrar cómo las prácticas, después de mi ausencia, se vuelven a acomodar con facilidad a la cotidianidad, y en este punto debe expresarse con pesadumbre como una práctica verdaderamente impactante y trasgresora del orden establecido es inexistente y, de hecho, es más fácil, y de cierta manera se empieza a comprender, cómo la institución tradicional absorbe en su campo de fuerza toda práctica inédita o innovadora, tanto por la represión como por la misma indiferencia de la comunidad educativa.

Mantener este tipo de práctica se vuelve verdaderamente un desafío, y como titulé el último fragmento del apartado una resistencia educativa que todavía es necesario combatir.

Como pequeño apunte, si al lector, como a mí me sucedió por algún tiempo, el panorama aparece un poco desalentador, alégrese al saber que son este tipo de actividades las que desafían la forma institucionalizada de enseñar, y aunque la experiencia en bastantes elementos estuvo más aplicada y planeada, son estas las oportunidades, sabiendo lo que se hizo mal para la posible corrección y, por ende, mejoramiento constante; esto es, en suma, ensayo y error. La resistencia educativa el docente puede entenderla en un doble sentido, la que ya expuse, y como posibilidad, es decir, como un legitimado de que la práctica verdaderamente está trasgrediendo la institucionalidad de la escuela tradicional.

La educabilidad de la evaluación

Como lo prometí, la evaluación que se propuso en la práctica difería sustancialmente de las formas tradicionales de evaluación y en este punto el lector podrá recocer un fracaso y un éxito, que procedo a explicar. Primero, el lector debe saber que la evaluación está inserta en el marco de la enseñanza para la comprensión, por lo que su interés es constructivista, en otras palabras, la evaluación tiene una intención transversalmente diferente a la tradicional, explico por qué.

La diferencia está necesariamente en entender sin discriminación alguna como homogéneas a la calificación y la evaluación; esta última tiene y se piensa con un carácter más cualitativo, busca hacer explícitas las fortalezas y las debilidades de una determinada actividad, busca darle a conocer al estudiante sus falencias, dónde está el error, y más importante aún, dar posibles vías de mejoramiento, pues el objetivo no es el saber qué perdió, sino por el contrario propender a trascender, esto es superando lo no superado. Entender el porqué del error o la falla.

Por el contrario, la calificación vicia todo los elementos anteriormente expuestos, por un porcentaje numérico, en el cual la retroalimentación no existe, el factor numérico sentencia y deja sin posibilidad a la mejoría, esta es la posición que tradicionalmente y hegemonícamente se ha posicionado en la escuela como evaluación, bajo este parámetro cualquier práctica evaluativa se dirige a dar un porcentaje que en suma no dice nada; en últimas, se privilegia el resultado sobre el proceso, como si este no fuera parte fundante de la práctica educativa.

Con base en esta diferenciación fundamental, el lector debe entender que el fracaso estuvo, esta vez no en mí, sino en los estudiantes, son lastimosamente los estudiantes los que exigen de manera fuerte una evaluación cuantificada, lejos está de ellos la retroalimentación, y el querer superarse y en suma comprender lo cual fue el punto que constantemente recalqué, quería que ellos adquirieran. En la práctica, este elemento fue recurrente y tristemente reiterado.

Sin embargó, el éxito estuvo, como lo podrá notar el lector de los diarios de campo, que todos los procesos evaluativos que mezclé con la calificación estuvieron destinados de manera explícita y personalizada sobre cada estudiante; no me importó el tiempo que fuera necesario para mostrar a cada estudiante sus debilidades y en suma si era necesario volver a explicarle el objetivo de lo visto en clase, hasta que estos no demostraran, aunque fuera de manera memorística, el objetivo de la actividad no desistía de la evaluación.

La evaluación, sin duda alguna, es uno de los elementos más lastimados y aunque el campo de fuerza de la escuela y los estudiantes puede ser bastante desalentador, en este aspecto se puede hacer una lista de chequeo, es decir, que fue una actividad ante la cual no se desistió.

Debo mencionar que puede haber espacios en los cuales se puede sucumbir ante una evaluación vaciada, donde no se mire el contenido, sino la nota y en este aspecto si bien es importante ser coherente, no veo el conflicto con la posibilidad de ser necesario modificar estándares para hacer coherente lo que sabe el estudiante con lo que supuestamente se merece, esto es explícito, por ejemplo, si yo me detengo a calificar un determinado texto de un estudiante, y en este los elementos requeridos no están, pero lo llamo y le reitero el objetivo y lo que queríamos explicar y él, da muestras, no escritas, sino orales esta vez de comprensión. ¿Cómo limitarle la posibilidad de pasar por la simple intransigencia de estándares de rigidez metodológicos en la evaluación y restringir el proceso comunicativo a un acto escrito, que tradicionalmente se ha privilegiado en Occidente? Debo mencionar también la existencia de un proceso de evaluación por parte de los estudiantes, en el cual a partir de cuatro elementos, el estudiante expone y califica lo que considera fue mi actuación y mi parte como docente. Aunque en líneas generales, los estudiantes se muestran respetuosos y cortos en palabras, los comentarios en su mayoría son positivos, aunque es recurrente cómo ellos arguyen que el tema no era interesante, un problema que ya antes había mencionado, como el desfase entre lo que explicaba y mi jerga y la de ellos era un grande problema; cómo la falta de rigidez es entendida por los estudiantes como falta de autoridad y, por lo tanto, ellos consideran fue necesario una práctica más autoritaria. De hecho, algunos me aconsejan no ser tan laxo y por el contrario ser rígido. Esto en líneas generales fue lo más reiterativo.

Pero, a modo un poco más singular, algunos estudiantes expresan cómo no me interesaba en sus problemas y no tenía en cuenta sus contextos, sin duda un fenómeno que nunca tomé en cuenta.

Bueno, para no extenderme en este punto, lo que quiero destacar es cómo los procesos evaluativos siempre se dan de manera unidireccional de arriba (profesores) hacia abajo (estudiantes). Esta dinámica evaluativa, sin duda, es perjudicial tanto para la práctica como para los mismos profesores, quienes podemos llegar a considerar nuestra práctica y trabajo docente como excepcional. Sin embargo, el hecho de apoyar procesos de evaluación multidireccionales, sin duda, podemos potenciar procesos más democráticos de enseñanza en los cuales el estudiante sea un actor con voz, y rescatando un poco los postulados de la pedagógica activa, un sujeto que construye también su educación.

Este fenómeno, sin duda, es una potencialidad que la escuela ha desconocido por miedo a —como lo he venido reiterando— la pérdida de autoridad. En el siguiente apartado, en aras de esclarecer dicho punto, retomaré a modo de categoría central la autoridad como un problema que se ha mistificado y problematizado de manera errónea.

Para finalizar este apartado, quiero expresar como un gran aprendizaje poder diferenciar la evaluación como un proceso casi que sagrado en el ámbito educativo; en esta actividad, el lector puede encontrar el éxito en la labor educativa, la evaluación como lo exige y apoya la enseñanza para la comprensión, tiene que ser verdaderamente un ejercicio diagnóstico, en el que se privilegie también una evaluación integral del sujeto, esto es como sujeto ético.

En conclusión, con la evaluación no se termina la práctica educativa, con esta simplemente comienza.

Satanización y sobrestimación de la autoridad; una práctica multinivel

Ubico esta categoría como catalizadora de varias relaciones en la escuela. Primero, las dinámicas inter estudiantes, estudiantes profesor y profesores y coordinadores.

La autoridad, como una categoría, que puede generar prevenciones, tiene aquí una función de

escusa más que otra cosa. Sin embargo, sí quiero presentar una definición que puede quitar las prevenciones y cómo debe entenderse la autoridad y no confundir con autoritarismo. Me parece fundamental el aporte que hace el profesor J. M. Bochenski, en su libro *¿Qué es la autoridad?*, el cual es un estudio filosófico basado en la lógica que busca o pretende definir la autoridad. Para este fin, el autor mira a la autoridad, en general, sus términos, propiedades y división. También mira las especies de autoridad e identifica tres: autoridad del que sabe, autoridad del que preside y la autoridad como una relación mutua, entre la autoridad y la fe.

Esta definición restringe el concepto, pero antes que nada me permite entender el tipo de autoridad en el segundo ámbito. Sin embargo, mi intención —como lo expliqué— es antes que nada explicar que las dinámicas entre los estudiantes son un elemento clave en la escuela. Antes que una definición explícita y denodada de cómo los cursos se estructuran, solo quiero dejar sentado cómo en la práctica este es un elemento que hay que mencionar, pues sin duda la singularidad de los grupos facilita o en algunos casos dificulta dinámicas y ejercicios, algunos grupos son más receptivos, mientras que otros no; esto para entender un poco el aporte de la psicología social de grupos.

Aunque mi intención tampoco es dejar en la completa inaplicabilidad el concepto, restrinjo mi análisis a la importancia que tiene algunos actores estudiantes para movilizar al entero grupo.

Y especialmente, cómo algunas dinámicas de los estudiantes dentro y fuera del aula, en los espacios, es cambiante; yo proponía en uno de los diarios de campo; lo siguiente:

Es interesante anotar como para un estudio sobre el carácter investigativo de la autoridad como potencialidad para visualizar cultura política sería interesante anotar los espacios donde se evidencia el tipo y las formas de autoridad así como los lugares de resistencia y los papeles de la autoridad encarnados en los mismos estudiantes o profesores.

Y como ya lo introduje, el segundo ámbito relacional tiene variadas y muy difíciles formas

de cualificación, sin embargo, quiero exponer dos grandes formas en que las relaciones entre los estudiantes y los profesores, por lo menos en mi experiencia se dieron.

En efecto, existe una tensión que el efecto de la novedad de mi presencia no genera, los estudiantes en las primeras clases no presentan resistencias a mis peticiones, pero yo propongo cómo la naturalización de mi presencia empieza a generar indiferencias y la receptividad se pierde. Por lo tanto, existen dos formas como los estudiantes suelen tratar al profesor y cómo lo ven

La primera forma es una actitud de prevención con el profesor completamente estricto. Se tiene la percepción de que el profesor estricto merece mayor respeto y ante esa actitud es al profesor al que hay que prestarle más atención.

Por otra parte, está el profesor que es más relajado, al profesor con quien se puede negociar y, por ende, con quien se puede generar otro tipo de relaciones que no necesariamente son las académicas, por lo tanto, este último elemento pasa a ser secundario.

Como lo pudo ver el lector lo que acabo de hacer es poner miradas estereotipadas en cómo la autoridad debe ser ejercida. En lo que me resta y en lo complejo de esta categoría, solo quiero mostrar cómo con este elemento la autoridad pasa de dos polos opuestos, del profesor sin autoridad, al profesor autoritario; en esta dinámica es cuando apunto como modo de reflexión fundamental la importancia de ser *equilibrado*, hallar el equilibrio es fundamental para relacionarse con los estudiantes.

Antes de pasar al otro estadio relacional —y también a modo de introducción de este— quisiera mencionar la siguiente experiencia tenida en clase que me parece expresa la incompreensión y la complejidad de las relaciones entre docentes y estudiantes. La clase, a diferencia de 903, no termina con el texto de nacionalismo, sino en la completa independencia de mi presencia en el salón, pues los muchachos siguen jugando uno y yo quedo como un elemento más; sin embargo, y para demostrar autoridad les digo

que la dinámica estaba pensada de esta manera y le recuerdo al perdedor, Víctor Julián que debe hacernos una explosión, fenómeno que vislumbro no se va realizar. Ahora bien, hay que mostrar cómo los lazos interpersonales se fortalecieron enormemente, o por lo menos así lo percibí y sentí, al trasladar la autoridad a la persona de la coordinadora, quien abruptamente llega al salón y demostrando condescendencia con ellos (los estudiantes) les pido que por favor de manera subliminal guarden las cartas, pues la autoridad está presente en el salón, elemento que considero me puso en un plano de horizontalidad con los estudiantes, pues soy uno más que considera la autoridad está encarnada en la coordinadora, no está pues en mí (transferibilidad de la autoridad). Interesante fenómeno sociológico, que considero debe ser puesto en estudio con esta cita del diario de la semana del 7 al 11 de septiembre, lo que hago es evidenciar cómo las relaciones entre docentes y estudiantes verdaderamente son complejas, quien puede negar además la posible afinidad de un profesor con un grupo o, a su vez, con un determinado estudiante. Y por último, como es tan fácil el traslado de la autoridad a instancias más altas en este caso la coordinadora, fenómenos que aquí hoy no trato de fundamentar ni reflexionar, pero sí quiero citar por su singularidad y como fundamento del título de esta categoría.

Por último, la instancia de las relaciones de profesores y coordinadores y el rector, en este fenómeno también por la complejidad, existen dinámicas que son de difícil cualificación, sin embargo, de modo desprevenido, puedo ver relaciones y afinidades entre profesores con coordinadores, conflictos de toda índole, relaciones de amistad entre otras, sin embargo y antes de pasar a esto quiero mostrar esencialmente cómo los niveles de autoridad en la escuela también se trasladan a los profesores que consideran tiene más estudio y verdaderamente trabajan.

Sociología del interpersonalismo docente

Esta categoría debo expresar puede no estar centrada en el objetivo de mi sistematización, pero

que por lo recurrente merece un pequeño espacio que, aunque no es muy descriptivo tampoco dejo fuera del análisis por ser importante y recurrente en la experiencia educativa en la IEDI La Calera.

Esta categoría surge por las diferentes y las diversas dinámicas que entre los profesores se dan, las dinámicas van desde tomarse un tinto hasta los conflictos por acoso laboral, entre otros. Es recurrente encontrar en la institución, relatos historias y comentarios... sobre la vida personal, academia, económica y social de los profesores; las afinidades entre unos y otros, los conflictos y las tensiones entre ellos mismos; entramado que, como la misma sociedad, es de compleja urdimbre, bajo estas relaciones viven y conviven los profesores.

El escenario por excelencia donde se pueden ver elementos de discusión entre otros, son entre las conversaciones de profesores y más especialmente en las reuniones de área; en este espacio es recurrente escuchar cómo las rivalidades se presentan en la justificación del porqué de ausencias, tipos de actividades entre otras. Son las reuniones de área espacios donde la academia se diluye un poco y aunque los espacios son para pensarse esto, muy recurrentemente, dejan de ser espacios de crecimiento escolar para ser espacios de ocio y también tienen la funcionalidad de ser fachadas para el encubrimiento de actividades que no dejan de ser banales.

Es un espacio que recurrentemente pierde relevancia para ser más que una oportunidad un protocolo y, en este sentido, pasan a ser escenarios donde las pujas y los celos, así como los intereses se presentan muy subliminalmente y en un tono de sarcasmo continuo.

Las dinámicas de grupo, las tecnologías de la información y la comunicación y otros

Si de mi práctica se me pidiera sacar un elemento persistentemente positivo y estratégico, debe saber el lector que este es la constante utilización de las dinámicas de grupo. La potencialidad de las dinámicas no la pongo en entredicho, su poder para gestionar y movilizar al grupo es poderosísimo.

En la práctica, utilice variadísimas actividades; fue este elemento el que estratégicamente me permitió afrontar tanto a modo de práctica como de teoría diversos elementos en la escuela.

La dinámica, aunque es un potente canalizador de energía y atención, tuvo problemas y utilizarla de manera apropiada es fundamental; por ejemplo, en la dinámica, grupos muy desunidos como el grado 903, ejercidos de confianza no fueron eficaces, mientras que en grados como 902, sí.

La utilización de las dinámicas requiere un cierto protocolo y necesitan de la participación persistente y responsable de los grupos; por lo tanto, esta fue una falencia que por la inmediatez y la inexperiencia no utilice. Sin embargo y a pesar de esto, las dinámicas de grupo fueron salvavidas que como ya expliqué funcionan tanto para gestionar la atención y, por lo tanto, manejar el grupo, como para introducir y dinamizar didácticamente temáticas en cuestión.

Las dinámicas de grupo son un elemento que potenció y privilegió aquí, pues su protagonismo en la práctica es imposible desconocer, por lo tanto, estimadísimo lector, si usted está interesado en herramientas para el manejo de estudiantes, no perderá el tiempo en la familiarización con las dinámicas de grupo.

Estas dinámicas van desde la simple ejercitación de la memoria, hasta el manejo sociológico de estudiantes con problemas; lo anterior es, sin duda alguna, de entre las muchas herramientas que cualquier docente con interés verdaderamente pedagógico no puede dejar perder.

Utilizo el título de las TIC para simplemente mencionar como en la práctica los recursos audiovisuales fueron permanentes, las diferentes herramientas fueron tomadas de medios virtuales y como la potencialidad de los videos es irrefutable, además de llamar la atención de utilizar los medios como objeto y medio de estudio, esto es pensar los medios como catalizadores de poder y relaciones culturales específicas.

Este apartado tiene el fin de mencionar cómo el escenario del aula también está siendo modificado por la presencia cada vez más fuerte de

celulares inteligentes, aunque no hago aquí una reflexión sobre este, sí me parece un interesante objeto de estudio y un hábito que rompe con la racionalidad de la escuela; esto es la lucha del profesor por ganar la atención de sus estudiantes.

También hago mención de una práctica bien fundamental en la vida de la institución y es la entrega de informes; en esta fecha especial la evaluación del proceso educativo los padres de familia también reproducen un sistema donde lo importante es la clasificación, por lo tanto, el acompañamiento de los padres es aun otro problema en la formación integral y sustancial.

El profesor hoy en día ciertamente ha venido en un desmedro es su calidad de agente importante. Solo en esta ocasión el profesor vuelve a ser preponderante, muy unido con la lucha del docente por ser centro de atención, estos parecen desplazarse cada vez más prolijamente a otros espacios y escenarios, como la mediatización en internet.

Las izadas de bandera como otro fenómeno que ha venido en desuso se pueden empezar a percibir como otro acto protocolario, al cual los estudiantes en suma medida le han perdido el interés.

Políticas públicas, estándares y lineamientos curriculares, la desconexión preocupante

En este aspecto solo quiero destacar la desconexión existente entre el ministerio y la escuela, la relación del gobierno con las instituciones educativas, verdaderamente no hacen justicia a la educación. La relación se ha empobrecido tanto con dinámicas interrumpidas, a modo de ejemplo el direccionamiento de cátedras para la paz, las cuales lo que hacen es simplemente cambiar el nombre a formas tradicionales de abordar los mismos problemas. Esto es evidente en cómo los profesores tratan o gestionan las posibles formas de implementar dicha cátedra, sin duda la falta de asesoramiento y acompañamiento lo que hacen es reproducir el mismo modelo tradicional, donde lo

que piensa el gobierno es diferente a lo que piensa la escuela y, por lo tanto, es la crónica constante de la repetición de lo mismo con diferente y pomposo nombre.

También las diferentes prácticas de evaluación y estandarización de la educación son un mal que siguen delegando en el profesor problemas estructurales de la educación, políticas que lo que hacen verdaderamente es ir en desmedro de la educación, en el caso de esta reflexión, la educación pública, y en el caso específico de dinámicas pedagógicas como esta, la enseñanza para la comprensión, sencillamente se rajarían, pues los intereses de formar un ciudadano integral con un sentido de lo humano y la naturaleza verdaderamente profundo no miden las pruebas internacionales, con las que el gobierno tan obsesionadamente se ha comprometido.

La formación de un ciudadano crítico y activo políticamente no es lo que miden los estándares populares de la educación; la formación para pensar está en desuso en nuestros contextos; pensar y criticar de los estudiantes no le interesa al gobierno. Sin duda, es una preocupación que el ministerio en manos de personas que no son pedagogos, lo que hacen es sencillamente seguir perjudicando a la educación que necesitamos.

Y aunque los lineamientos en las ciencias sociales son una gran posibilidad, la escuela se encuentra entre la compleja disyuntiva si apuntarle a la formación de un ciudadano crítico, o la formación de un matemático emprendedor y con capacidad técnica para la vida. Esto es una educación para la automatización.

Sin embargo, es interesante anotar como la IEDI La Calera es una de las instituciones que en los últimos tiempos ha venido adquiriendo un carácter preponderante en la escenario político del pueblo; esta ha sido objeto de diferentes intereses y ha recibido apoyo institucional del gobierno municipal, lo cual ha potenciado, por ejemplo, la implementación de tabletas y el uso masivo de estos dispositivos, así como la proyección de nuevos escenarios educativos de carácter infraestructural.

Por otra parte, las políticas públicas siguen pensando la enseñanza de la historia de manera patriótica, esto es de manera tradicional, para evidenciarlo, no hay sino que mirar el proyecto del álbum de Antonio Nariño, que aunque es un esfuerzo por hacer accesible la historia a la historia, considero va en detrimento de esta. Considero existen posibilidades que hacen mayor justicia con la enseñanza de la historia en su complejidad y en la seriedad que esta exige, esto es repensando la función de la historia y una agencia que puede encontrar el lector, a modo de posibilidad es este preciso trabajo.

El centro de gravedad que representa la experiencia

Para terminar en este aparte de la sistematización ubico una de las categorías que en pocas palabras me parece fundamental reconocer, pues su persistencia, aunque no es liminal en el diario, sí es constante de manera secundaria en todas las prácticas educativas del docente.

Hablo de cómo la experiencia se convierte en un baluarte del docente, es solo mediante la experiencia cuando el maestro adquiere una destreza y ligereza que muy torpemente un docente nuevo deja ver no tiene.

La experiencia es el saber práctico del maestro y en todas las facetas del escenario escolar, él tiene relevancia, en el diario de campo yo relaciono constantemente cómo se realiza una actividad y se hace con un desenvolvimiento mejor y una propiedad más eficiente cuando ha sido ya varias veces hecha.

La experiencia, como la capacidad del docente de hacer su práctica cada vez mejor, es sin duda uno de los rasgos más sobresalientes del maestro; en la práctica, veo la importancia de esta cuando planeo una clase, y se desarrolla pero aunque la planeación ha sido rigurosa y los temas se han abordado, hay elementos que no se concatenan o elementos importantes que no se resaltan, por lo que se pierde en gran parte la intencionalidad de la clase, sin embargo, cuando esta se repite, como tuve

la oportunidad, con otros grados, se desenvuelve mejor y la corrección y el aprendizaje es constante. La experiencia, sin duda, representa esa cualidad que hace irremplazable a un docente, es esa cualidad de la cual nunca se podrá desprender el docente.

De manera que termino aquí llamando la atención y dando gracias al paciente lector, pues debe saber que ha llegado a uno de los puntos más significativos, entender en la docencia una labor demandante, pero, a su vez, gratificante, donde la experiencia viene a ser trascendental, pues en suma todo el ejercicio de sistematización aquí recogido como lo he propuesto tiene por objetivo, pensar nuestra práctica como docentes y en suma adquirir esa experiencia y pericia educativa que solo se adquiere en el aula con los estudiantes, enseñando.

La experiencia, como centro de la práctica docente, viene a ser aquí y ahora retomada y reflexionada, en su potencialidad, esto es en la conversión de lo recogido en la práctica, y en suma medida, gracias a la sistematización, en términos del saber práctico del docente, en suma, de la experiencia del docente.

Como lo mencioné, las siguientes categorías construidas en el proceso de sistematización, a partir de los diarios de campo, fueron los principales núcleos o ejes generativos de la experiencia, estos son los elementos que hoy compartí con el lector, quien se podrá dar cuenta que se localiza en el ejercicio que sin ser muy teórico, buscó mediante la tematización y la categorización de una práctica, sacar los mejores y más significativos aprendizajes. Considero que esta práctica reflexiva puede potenciar a todos los maestros a determinar conclusiones e hipótesis que es en suma lo que aquí quiero compartir en lo sucesivo. Por lo tanto y luego o después de conocer estas categorías, quiero exponer y presentar textualmente las principales conclusiones a las que puede llegar un profesor en su primer enfrentamiento con el mundo escolar, enfrentamiento siempre complejo y de no fácil comprensión, pero sin duda enriquecedor.

Conclusiones

La innovación en el contexto educativo más que una oportunidad por cambiar el *modus operandi* de la educación es una necesidad imperiosa en el aula. Las supuestas innovaciones educativas ya montadas en las instituciones educativas son más un camuflaje o fachada, la escuela y la educación tradicional siguen siendo una constante, por lo tanto, la innovación es menester implementarla, como lo propone la vanguardia pedagógica, de acuerdo con los paradigmas constructivistas, en este caso con su incidencia en la pedagogía.

La enseñanza para la comprensión, como estrategia metodológica, pedagógica y didáctica para la enseñanza debe ser apropiada con responsabilidad e interés pedagógico; esta es una herramienta potentísima para movilizar la comprensión. Su uso e implementación debe ser acompañada y pensada en el beneficio de la educación y los jóvenes, por lo tanto, su uso no puede ser despreocupado y aleatorio, es necesario que cualquier proyecto que busque hacer de la enseñanza para la comprensión su centro de gravitación, no escatime esfuerzos en aplicar las cuatro máximas de esta.

La innovación debe comprenderse en un esfuerzo denodado y constante en el que, por lo general, las estructuras hegemonícamente arraigadas se resisten al cambio, por lo cual la innovación no es una tarea de fácil concesión, por el contrario, esta requiere compromiso y esfuerzo superlativo.

Las relaciones en el contexto educativo son una urdimbre complejísima, en la cual, por lo compleja, fenómenos como la autoridad, el respeto y el compañerismo, son difíciles de caracterizar; en esta caracterización el docente más que develar su funcionamiento debe ser un agente altamente pragmático, maleable y estratégico en sus funciones, las vicisitudes del aula son verdaderamente abrumadoras, cuando se carece de pericia e improvisación.

El profesor practicante debe estar dispuesto a fracasar, no todos los proyectos por más bien estructurados y proyectados que estén, se

encontrarán blindados contra las modificaciones y los intereses de la institución hasta los estudiantes, si bien una estructura es fundamental, las posibilidades de reestructurarla, según sean las condiciones, es un gran acierto educativo y posibilitarán en grande medida su éxito.

Decantar el interés educativo única y exclusivamente al plano cognitivo, si bien tiene un beneficio práctico en términos de formación integral y metodológicos para la planeación y metodológicos a la hora de proyectar su labor, la práctica pedagógica, esta queda muy ciertamente, en un plano de aridez educativa, proyectar procesos de educación integral tiene un nivel de proyección más alta, y aunque son y serán más demandantes, son necesarias implementarlas en ese nivel.

Cierres

La enseñanza de la historia seguirá siendo un proceso desfasado y desnaturalizado si en las aulas y en los colegios no se impulsan estrategias que busquen complejizar y desmontar del imaginario la historia como área relleno de las ciencias sociales, y mientras no se le quite ese componente memorísticos y de compilación de datos, una educación verdaderamente histórica requiere visiones más profundas sobre los hechos históricos y su repercusión en la actualidad.

Las resistencias y las reminiscencias al cambio en el espacio educativo serán una constante en cualquier proyecto pedagógico que se desfase o salga de los marcos establecidos por la escuela, por lo cual el proyecto pedagógico que no sufra tensiones, resistencias o no tenga obstáculos, será un proyecto que no aboga por la innovación o está muy en coherencia con las intenciones de la educación tradicional.

El campo de fuerza que ejerce la institución sobre los maestros y los estudiantes es tan fuerte que el proceso de reproducción del modo de operar la escuela refuerza unos hábitos y modos de ser en la escuela, fenómeno visible en los hábitos institucionales, como las izadas de bandera, los horarios de salida y, por supuesto, las notas como catalizador de las motivaciones. Son estas prácticas

las que hacen más fácil el acomodamiento que la reestructuración e innovación (véase el *habitus* de P. Bourdieu).

La formación del docente es un proceso de nunca acabar y de continuo crecimiento. La experiencia es fundamental en el docente; es su baluarte. El saber educativo práctico, solo en la cotidianidad del aula y en la mismidad de la escuela es con el cual el maestro construye un saber práctico que de ninguna otra forma es adquirible, la experiencia es un conocimiento que todos los docentes pueden nutrir y reflexionar con el fin de mejorar su práctica pedagógica, es un saber intransferible y espectacularmente singular.

La escuela, entendida como un escenario fundamental en la organización de la sociedad, posee una de las más interesantes y fértiles características para el mejoramiento de la calidad de vida a nivel social y económico, cultural y político; es el escenario por excelencia donde el cambio estructural de la sociedad es pertinente y verosímil. La escuela es ese espacio donde las tensiones de la sociedad son más accesibles y, por ende, donde la formación de los ciudadanos es aún posible, por lo tanto, la imprevisibilidad hace necesario seguir legitimando y aunando esfuerzos que vivifiquen y legitimen la educación crítica y la formación integral de colombianos y colombianas libres

Como lo ha vislumbrado el lector, la potencialidad y las necesidades de la escuela parecen ser directamente proporcionales unas de las otras, por lo tanto, en esta situación a modo de perspectiva general, el trabajo se presenta como un esfuerzo por acercarse al espacio escolar en una propuesta de enseñanza de la historia desde una mirada más crítica sobre lo que implica el nacionalismo y especialmente lo que significa que el Estado-nación colombiano; un estado fallido.

En líneas generales, empezar a complejizar la mirada sobre las formas que tradicionalmente observamos como fundantes e inamovibles es necesaria repensarla, y bajo este parámetro la escuela tiene que ser un espacio donde este tipo de discusiones de orden académico también

penetren. La cultura científica tiene que venir a ser parte de la escuela, solo de esta forma en la escuela es posible generar formas donde la auto-crítica y la autoevaluación reformen la escuela tradicional.

De igual forma, la formación de un sujeto crítico que se torne consiente y con cultura política, debe necesariamente pasar por una mirada crítica sobre la historia de su contexto; desde esta perspectiva, la educación histórica que ha tratado de fundamentar el proyecto abre nuevas perspectivas para pensar la sociedad y las formas de organización más crítica de esta, y si bien es cierto que el panorama internacional presenta un orden bajo esta mirada Estado-nacionalista, entender cómo los objetivos y las formas tradicionalmente establecidas, no son necesariamente estáticas e inalterables es en suma el objetivo. Así mismo, comprender que la historia devela las funciones y las posibles incoherencias legitimadas permitirá tener una visión crítica sobre lo que implica ser colombiano y, de esta forma, tener por lo menos en un marco de autonomía, una mirada más concreta de lo que significa ser colombiano y, por lo tanto, de lo que es nuestra cultura política.

Para finalizar, quiero mostrar cómo, a pesar de que el horizonte institucional coarta una posible generalización, existe la posibilidad y lector que hasta aquí ha llegado, si está interesado en comprender las formas en que históricamente se ha construido la nación y si el lector, también está interesado en fundamentar un proyecto sobre las bases o los conocimientos históricos de esta, y si a su vez como docente o interesado en la educación, quiere aportar a una visión crítica de la historia que deje de reproducir el tradicional sistema de identidad, entenderá que en las presentes líneas se encuentra una humilde apuesta por construir desde la enseñanza para la comprensión, un sujeto crítico y consciente, por lo menos en el campo histórico de lo que implica la formas de organización cultural de la nación colombiana.

Por lo tanto, el lector interesado en lo anterior encontrará una propuesta pedagógica y en lo sucesivo, en los anexos una serie de documentos que muestran cómo partiendo de una explicación

general de los fundamentos de la historia, podrá posteriormente pasar a una revisión crítica de lo que significa construir y ser nación para, por último, a manera de conexión con los mitos de fundación, combate entre otros, entender los elementos de identidad de un pueblo o nación.

Si el interés el lector está en apropiarse esta experiencia y abordarla en otro contexto aquí presento las diferentes actividades, las diferentes preguntas, metas de comprensión y algunas de las actividades que a mí me sirvieron, el lector interesado podrá extender y acoplar estas propuestas metodológicas y aplicar, en lo que considere necesario, las dinámicas y las explicaciones aquí expuestas, así como trasladar si su interés lo requiere, las bondades y las posibilidades que presenta la *enseñanza para la comprensión*.

En suma, aquella persona que esté interesada en fundamentar y en trasladar la preocupación por las formas de identidad, por las formas de construcción socio políticas tendrá con este texto una excusa para abordar, desde los marcos de la escuela tradicional, una mirada sustentada en una historia más compleja a como se ha venido reproduciendo en el colegio. Los mitos de nación son pues más allá, y con más propiedad, historias que buscan reproducir los lazos identitarios de una comunidad, un interesante puente para entender formas de pensar en nación y sus fracasos.

La formación en cultura política, como lo muestran los postulados de Almond y Verba, si bien tienen grandes críticas por su nivel reduccionista y universalista de lo que implica una buena forma de cultura política, y proponen un sistema teleológico de formación en esta, me parecen tiene un elemento que es incuestionable y es como entender que la construcción de un sujeto político no se da en el aire, el conocimiento histórico, y con este la afinidad y sentimentalidad que este arraigue para con su sistema político esta necesariamente sustentado en el grado de conocimiento que éste tenga de su contexto político, por lo tanto y en este marco la formación histórica en las formas de gobierno y proyectos políticos de nación son unos de los elementos que necesariamente configuran la cultura política de un sujeto,

a este pequeño aspecto se dirige el aquí expuesto proyecto. Por lo tanto la validez y la pertinencia de este proyecto entiéndase en la intención de fundamentar una mirada más crítica sobre la historia (componente ineludible para entender las características de un sistema político) pues esta mirada crítica sin duda tendrá una repercusión fuertísima en el tipo de cultura política que desarrolle el determinado sujeto. Por lo tanto y haciéndolo más explícito; una mirada reduccionista de la historia patria sin duda nos dará visiones sesgadas de sumisión y atraso político como lo hemos visto, mientras que un proyecto de cultura política sustentado en un gran conocimiento audaz y sobre todo crítico, sin duda alguna, tendrá más elementos para determinar sentimientos de afecto y en suma una capacidad de actuación política más racional, que tanto necesita nuestra sociedad.

He presentado las principales conclusiones, las cuales, por no poder resumir aquí de otra forma expresé de manera textual, terminar el sucinto artículo aquí reseñado, no tiene ninguna otra intención más, que aportarle al pedagogo interesado tan solo una referencia experiencial de mi práctica en La Calera, con la intención investigativa, pero sobre todo formativa de lo que implica y las posibles prevenciones que el lector inexperto puede asumir con respecto a su determinado o respectiva práctica pedagógica. No he querido mostrar un camino o un único modelo de análisis para entender la educación; solo he pretendido compartir de la más sincera y oportuna forma mis impresiones y algunas de las tácticas y desfases que en mi experiencia fueron imposible desconocer, así como una experiencia investigativa propia de un docente.

Tal vez en su apacible lectura pueda encontrar formas más tangibles y visiones más aterrizadas sobre lo que conoce del marco educativo, este artículo se satisface en llegar a un público que esta sea su función.

Pero si por el contrario el público no está interesado o comprometido con las líneas anteriores, pueden estar tranquilos pues el artículo puede ser reconocido también en la intensión investigativa de lo que implica la educación, también en

la reflexión ulterior que al final propongo: hacer el llamado por construir, y en esto no solo a los docentes, sino también a todo aquel que preocupado por el futuro del país quiera reflexionar con los maestros el futuro de la educación, una práctica pedagógica que como estoy convencido es una de las principales arterias para fraguar el país y la nación deseada.

También es la referencia posible a reconocer el trabajo de los profesores, una labor que socialmente ha venido es descredito; es un llamado devolverle su estatus y su jerarquía, así como su valía en términos sociales y humanos.

Si alguno de sus interés concuerda con los anteriores, el escritor aquí recompensado se satisface en compartir, una experiencia que estoy seguro no puede limitarse a este sucinto resumen de una práctica pedagógica escolar, por lo tanto, el último y encarecido trabajo es a que el lector bondadoso perdone las muchísimas facetas que de la práctica aquí desconozco, pero que, a la vez, posibilitó, con la invitación a conocer (de nuevo) el trabajo en su integralidad, aquí solo he podido, siquiera despertar su interés, un interés que estoy seguro se seguirá nutriendo conforme el lector pueda vislumbrar la grande preocupación de una labor que no puede ser aplazada.

Anexo

Tabla 1

IEDI La Calera segundo semestre 2015.
Grados 9nos
Tema generador: el mito de la liberación nacional, los paralelismos sobresalientes y la incapacidad: de hegemonía cultural.
Meta de comprensión
1. <i>El estudiante podrá reconocer la importancia del proyecto de liberación nacional, así como la estructura política que subyace a este, y sus implicaciones en la configuración político cultural del país.</i>
Submetas de comprensión:
1.1 Fundamentar la disciplina histórica complejizando y debatiendo la imagen existente sobre la objetividad de la historia, examinando el papel que desempeña la historiografía, así como otras ramas disciplinares y aspectos de la ciencia histórica.

1.1.1 Complejizar y rebatir la imagen existente sobre la objetividad de la historia.
1.1.2 Reconocer la importancia del calendario como constructo social para abordar el tiempo y por ende para estudiar la historia. ⁶
1.1.3 Conocer cómo la oposición pasado/presente del tiempo, implica la construcción de una visión e imaginarios sobre las épocas.
1.1.4 Conocer los ritmos de la ciencia histórica (estructuralismo) y la incapacidad de hacer de la historia una ciencia por fuera o alejada del hombre.
Desempeños de comprensión
1.1.1 Mediante un escrito, gráfico, texto, cuadro, mapa conceptual... expresar o exponer lo comprendido en las dos primeras clases.
1.1.2 Teniendo en cuenta la organización temporal que brinda el calendario, elegir un calendario diferente al gregoriano y en contraposición a este trabajar dicho calendario, utilizando así la estructura de ese calendario y apropiando de este su determinada forma de organizar el tiempo.
1.1.3 En relación directa con las respuestas a las dos preguntas del taller, escribir de manera autocrítica, cómo en las determinadas respuestas de cada grupo se puede evidenciar una o unas de las visiones sobre el pasado/presente, ya sea pasado idílico o antiguo, así como del futuro apocalíptico o progresista.
Submetas de comprensión:
1.2 Identificar las principales características de la nacionalidad; su invención como forma de organización e identidad entre humanos, con el propósito de complejizar y ampliar las formas tradicionales de teorizar la nación y el nacionalismo para nuestro contexto.
1.2.1 ¿Por qué estudiamos la nación y especialmente el Estado-nación? ⁷ Observar cómo la nacionalidad es un fenómeno social de cercanía histórica o de relativa novedad en la historia del hombre y su impacto en la organización política internacional.
1.2.2 ¿Qué es el nacionalismo? Y sus diferentes definiciones, tradiciones teóricas. Tipologías. ⁸
1.2.3 ¿El nacionalismo homogeneiza o crea diferencias? El carácter diferenciador y homogeneizante del nacionalismo.

- 6 El calendario (cronología) como eminente fundamento para abordar el hecho histórico y en suma estudiar historia.
- 7 Se procede a realizar la actividad con los mapas de diferentes épocas, eso sí, todos políticos. Y es evidente que hay que cambiar o incluir el nacionalismo como otro elemento en la pregunta.
- 8 Esta pregunta se abordó solo con los grados 903 y 902; con 901, vi pertinente abordarla al final, el objetivo de esta actividad es brindarles a los estudiantes todas las definiciones que sobre nación, nacionalismo, y Estado-nación se presentan en el texto, con el objetivo de que dimensionen la complejidad del estudio del nacionalismo y la nación.

1.2.4 La tradición modernista ¿qué es primero, la nación o el nacionalismo? Complejizar si construimos identidad nacionalista y luego nación o viceversa. ⁹
1.2.5 <i>Los protonacionalismos, el cuarteto lengua, etnia, religión e historia.</i> ¹⁰ ¿La religión tiene importancia en la formación de los nacionalismos? El nacionalismo y su inevitable carácter religioso, occidental. ¹¹
1.2.6 <i>Los protonacionalismos, el cuarteto lengua, etnia, religión e historia.</i> ¿Qué función cumple la etnia dentro del nacionalismo? Como insumo o ingrediente. La cuestión de la raza.
1.2.7 <i>Los protonacionalismos, el cuarteto lengua, etnia, religión e historia.</i> ¿Cuál es la relación del nacionalismo y la historia?, la identidad; los diferentes vínculos, patria, mitos, historia, héroes, biología, memoria colectiva, geografía, etnia... y la identidad colectiva. ¹² Esta meta como integradora y conclusión del tema generador.
1.2.8 Nacionalismo exacerbado ¿hay o existen peligros en el nacionalismo? El inevitable estudio del holocausto nazi. ¹³
Desempeños de comprensión
1.2.1 Más que desempeño de comprensión, hay que mencionar la existencia de unos exámenes que hay que tener en cuenta para evidenciar la comprensión de la submeta de comprensión. ¹⁴
1.2.2 Los estudiantes en grupos como usualmente se forman a van a definir teniendo como punto de referencia lo explicado en clase, y de forma coherente y expositiva, la definición que de nación y nacionalismo se construyó en la clase, cual es la imagen que ellos tienen en su cabeza de que es la nación y el nacionalismo. Y posteriormente procederán a explicar en sus propias palabras qué es nación.

- 9 Poner mediante esta pregunta en cuestionamiento el carácter identitario, mirando que es primero si nación o nacionalismo, y por ende una de las tensiones más grandes sobre el origen de la nación. En esta pregunta también resulta importante añadir si se construye primero nación o Estado.
- 10 Más como tema generador, podría entenderse, como un subtema generador.
- 11 Se debe abordar desde las tradiciones que Anthony Smith reconoce, las cinco principales dando así la definición que él tiene, según su tradición.
- 12 Y también es necesario reconocer como existe una relación simbiótica entre la religión y la lengua, que no veo como separar o desligar.
- 13 Una actividad en la que se divida al salón, es importante tener en cuenta las asociaciones de los estudiantes, donde se creen logos, escudos, frases, identidad, para jugar un partido de fútbol. Brindada por el profesor.
- 14 En esta actividad es constatable, como la respuesta en muchos casos es provista por mí. Acto que no deslegitima el esfuerzo hecho por los estudiantes.
A modo de propuesta para abordar en otros cursos, con un mayor tiempo y espacio (pedirles a los estudiantes que teniendo en cuenta la respuesta la pregunta, y el recorrido histórico hecho

1.2.3 Los estudiantes deberán elegir un Estado nacional, que prefieran, y van determinar qué elementos de esa nación son homogéneos, o qué elementos los hace homogéneos para sí pero diferentes para con otros. Sin duda, la dificultad estará en tratar de identificar qué elementos hacen que una nación se considere única para con otras naciones.
1.2.4 No hay subdesempeño.
1.2.5 No hay subdesempeño.
1.2.6 No hay subdesempeño.
1.2.7 No hay subdesempeño.
1.2.8 No hay subdesempeño.
Sin duda, este tema por la diversidad de factores que trata tiene que ser tratado de manera holística y catedrática. Esto teniendo en cuenta todos los temas en relación con la nación y el nacionalismo, los componentes de esta. ¹⁵
Submetas de comprensión
1.3 Conocer de manera integral las generalidades conceptuales e históricas del mito de liberación nacional, así como los estudios críticos de su veracidad.
1.3.1 Conocer la función de los mitos en la construcción de nacionalismo.
1.3.2 Analizar si la campaña libertadora es un mito de fundación u origen, de combate o de finalidad.
1.3.3 Conocer el discurso del mito de liberación nacional; la campaña libertadora y la biografía de los próceres de la patria, entre otras generalidades históricas.
1.3.4 Analizar la veracidad del mito de liberación nacional (guerra de independencia, campaña libertadora) y su precariedad en la construcción de identidad nacional colombiana y sus repercusiones políticas culturales.
1.3.5 Revisar la sacralización de personajes, héroes, como próceres de la independencia y la función de esto en la constitución de nación y nacionalismo. ¹⁶
Desempeños de comprensión.

1.3 A partir y desde el capítulo de los Simpson, “Lisa, la iconoclasta” y con lo visto en el texto de “Estudios formas de guerra y construcción de identidades políticas. La guerra de independencia (Venezuela y Nueva Granada 1810-1825)” relacioné qué función cumple la historia patria y los mitos de nación.
1.3.1 No hay subdesempeño.
1.3.2 No hay subdesempeño.
1.3.3 No hay subdesempeño.
1.3.4 No hay subdesempeño.
Se deberían tener subdesempeños para cada submeta; sin embargo, es imposible aplicarlo en este proyecto pedagógico, por falta de planeación y mesura en el tiempo.
Desempeño de comprensión 1. ¹⁷
A partir de lo examinado a lo largo de las clases, y en suma de todo lo resumido en el presente documento, determine o elija uno de los cuentos o historias plasmados en el álbum de Antonio Nariño, léala, analícela y reflexione de manera escrita sobre:
¿De qué habla o trata la historia? ¡Resuma! ¿Cómo es visto Antonio Nariño en la historia escogida? Bien, mal, ¡explique por qué! ¿Quién cree que habla o escribe el texto o historia escogida? ¿Cuál cree que es la intención del que cuenta la historia? ¿Cuál considera que es en suma la intención del álbum? Apruebe o desaprobe la intención del álbum, sí, no ¿por qué? ¿Está de acuerdo con lo dice el autor del documento? Sí, no ¿por qué? ¿Considera que el autor del documento tiene un amplio conocimiento histórico de Antonio Nariño? Sí, no ¿por qué? ¿Podría generar una crítica desde lo visto en clase? Sí, no ¿por qué? Redacte una historia alterna, a partir de lo visto en clase y en relación con la pregunta directamente anterior, tenga en cuenta o presente la verdadera historia patria; revisada a partir del texto de Clement Thibaud.

con los mapas y la línea del tiempo expuesta en clase, ingenien o inventen una organización política y social diferente a la propuesta o la que tenemos hoy día (las naciones-Estado), mediante una cartografía, esto es que me indiquen una organización territorial y espacial diferente, a la que tenemos actualmente.)

¹⁵ Esta vez se propenderá a abarcar las submetas en un marco de tiempo más delimitado, y solo pondré un desempeño de comprensión que incluya todas las submetas de la submeta 1.2.

¹⁶ Esta submeta no se logra desarrollar, por precariedad y falta de planeación en el manejo de los tiempos del calendario académico de la IEDI La Calera.

¹⁷ El gran desempeño de comprensión estará guiado necesariamente en la capacidad de trasladar lo visto en clase, lo conceptual y lo teórico, al plano histórico con el caso del mito de liberación, por lo que el gran desempeño de comprensión ineludiblemente se podrá observar en la capacidad y fluidez así como en el nivel argumentativo para desarrollar la conexión entre el mito de liberación, la campaña libertadora, y lo visto sobre la historia, el nacionalismo, así como los vínculos con el fenómeno identitario próximo al nacionalismo colombiano.

Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela

Between the buffon and the teacher idiot:
teatrality and corporation in the school

Fredy Oswaldo González Cordero*

Fecha de recepción: marzo de 2015.

Fecha de aprobación: mayo de 2015

Resumen

La creación-investigación “Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela” es una experiencia de gestación, realización, travesía y puesta en escena de piezas alegóricas o performática en el campo de las teatralidades en el contexto de la clase de teatro de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Aquí, se desarrollan algunos postulados sobre las maneras como las teatralidades consienten que surjan inquietudes de sí, otras sensibilidades y afectaciones fundamentales en las corporeidades de los estudiantes. Así, se abordan algunas piezas alegóricas, creadas a partir de “afectaciones” de quienes son creadores para habitar y constituir un espacio diferente al espacio de contención y biopolítica que caracterizan la escuela.

Palabras clave: escuela, cuerpo teatro, pensamiento crítico.

Abstract

The creation-research “Between the Jester and the Idiot Master: Theatricality and Corporeity in the School” is an experience of gestation, realization, crossing and staging of allegorical or performatic pieces in the field of theatricalities in the context of the class Of theater of the Normal High School District Maria Montessori. Here some postulates are developed on the ways in which theatricalities allow the emergence of self-worries, other sensibilities and fundamental affectations in the corporations of the students. Thus, some allegorical pieces, created by “affectations” of those who are creators to inhabit and constitute a space different from the space of containment, and biopolitics that characterize the school, are approached.

Keywords: school, theater body, critical thinking

* Maestro en Artes Escénicas, Magister en Literatura y Magister en Estudios Artísticos. Docente- investigador-creador SED Bogotá. Correo electrónico: gonzalesfredy67@hotmail.com

La excusa creativa

La creación-investigación “Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela” evidencia la experiencia de gestación, realización, travesía y puesta en escena de piezas alegóricas o performáticas en el campo de las teatralidades en el contexto de la clase de teatro de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. En ella se develan postulados estéticos, apuestas creativas, planteamientos, prácticas artísticas y reflexiones acerca de las experiencias de los jóvenes a lo largo de 6 años.

En este proceso se desentrañan algunos postulados sobre las maneras como la teatralidades permiten que emerjan inquietudes de sí, otras sensibilidades y afectaciones, que son componentes fundamentales de las corporeidades de los estudiantes. En consecuencia, se abordan las piezas alegóricas, creadas a partir de *afectaciones* de quienes son creadores para habitar y constituir un espacio diferente al espacio de sujeción, reproducción de micro poderes y biopolíticas que caracterizan la escuela.

Adentrarnos en nuestra reflexión

Alguna vez, recostado en el umbral de la puerta del aula de clase, me preguntaba por el sentido de lo que hacía, justo después de que un hecho inusitado me hubiera dejado retumbando la cabeza: una estudiante que estaba haciendo un juego de creación escénica a partir del monólogo de Dario Fo (1990) “La violación”, encontró (por fin) el espacio y el tiempo para contar su propia historia. La vi llorar en escena y no por aquello que en teatro se llama “verdad escénica”, sino porque en verdad le había ocurrido un hecho traumático desde cuando tenía 7 hasta los 9 años: había sido sistemáticamente violada. Al ver en escena aquello encontré que el lugar de la clase de arte era para eso, para dar cuenta de verdades profundas. Ella, por fin, había podido contar lo que a nadie, en los 16 o 17 años de su vida, había podido hacer.

En aquel momento, cuando con dos compañeritas más de ella y un practicante de pedagogía

nos quedamos mudos por alrededor de 15 minutos, llorando porque lo que había ocurrido allí. Esa situación era tan íntima, tan inmensamente humana, que había que darle espacio al llanto y nos los dimos. Fue allí donde le encontré problemas a la clase de teatro que venía haciendo y a la intencionalidad de la clase. Allí, frente a esta afectación, no había lugar para el teatro: aquello no era teatro o era un teatro de la vida, para la vida y que, terminé llamando teatralidad. Allí, comprendí que no podría conciliar el sueño hasta tanto no me preguntara en profundidad sobre mis prácticas y mi manera de habitar la escuela. Supe que aquello no era una representación, sino que era verdad vital, orgánica. De esa manera empecé a escribir y a preguntarme por el sentido de lo que hacía.

Eso se fue volviendo más complejo y no era fácil de abordar. Por eso, los planteamientos que aquí se esbozan hablan desde lo que hago, desde la manera como pregunto, indago, interpeleo, busco afectar. De no ser así me estaría declarando como alguien que agencia acciones o habita la escuela de manera acrítica o instrumental.

En esta travesía mudamos de territorio, por cuanto se cambiaron conceptos tanto de cuerpo como de teatro. Transitamos de la clase de teatro convencional con sus maneras de entrenar, jerarquizar la toma de decisiones, ensayar, ritualizar, poner en escena, replicar, etc. —o sea, replicar el teatro de la representación con las categorías de espectáculo— hacia el campo híbrido de las teatralidades y de lo que nosotros llamamos la creación colectiva de piezas alegóricas o performáticas, donde confluyen afectaciones, apuestas vitales, fuerzas expresivas, mundos psíquicos y espacios de liberación, indagación en referentes, escritura desde la afectación, la creación de imágenes, la creación de imágenes y la irrupción de espacios.

En este registro de experiencias descubrimos cómo las piezas creadas indagan en la subjetividad, la inquietud de sí, las nuevas sensibilidades y hace búsquedas vitales en quienes somos creadores; o sea, encontramos que este tipo de creaciones constituían un concepto de corporeidad

que implicaba la formación de un sujeto ético, estético y político. Por otro lado, evidenciamos cómo la clase de teatro se instituye como un espacio de acunamiento afectivo y emocional, tal vez de catarsis, que se ubicaba a contracorriente del cuerpo acuñado por los discursos y las acciones de la escuela.

La travesía

Los creadores

Una primera fuente de información son las propias evocaciones documentadas en registros escritos, fotografías, videos, recuerdos y voces de estudiantes y padres de familia (para esto contamos con video Beam, dos cámaras semi profesionales, un computador); una segunda son los escritos de los estudiantes que se hacen llegar de manera voluntaria y que se cuelgan en la página virtual: (Facebook: grupo performance); luego las búsquedas de referentes y testimonios directos compartido con colegas de ciencias políticas (un invitado, una película, un libro, un texto de primera fuente), luego el zurcido creativo de la colectividad (en el aula de teatro con las condiciones de ser un ambiente de creación e intimidad) y los acuerdos, posteriormente la concreción de las imágenes y, finalmente, la irrupción de espacios (presentaciones, intervenciones simbólicas, publicaciones, etc.).

A lo largo de 6 años han pasado por estos procesos alrededor de 280 hombres y mujeres del campo de profundización en teatro de la Escuela Normal María Montessori. De igual manera, se han presentado estos trabajos en diversos escenarios como foros locales, muestras de procesos institucionales, eventos locales, otras instituciones educativas de la ciudad y eventos académicos internacionales como en la UNAM de México, la Universidad de la Plata (Argentina) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

En este sentido, el texto denominado “Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela” (2014) (se encuentra en la web), los videos de las diferentes piezas

alegóricas y los textos reflexivos son referentes directos de una apuesta creativa, en la que se hace conciencia de que los procesos erigen una forma de construir conocimiento. Dichas evidencias se encuentran en el blog virtual: <http://bitacorateatral.bligoo.com.co/>

Un componente imprescindible es que los testimonios apuntan a que desde las teatralidades la clase de teatro puede abordar “la inquietud de sí”, vital y orgánica. Por otro lado, la otra apuesta importante es que todos somos cuerpo en tanto creadores: la travesía de la creación-investigación está signada por afectaciones y pulsiones, arriesgue caótico, dudas, temores, consolidación de imágenes, estesis, poiesis, puesta en escena, irrupción y afectación de cada una de las piezas alegóricas.

Tiempos

A lo largo de 6 años se han venido convocando intereses e inquietudes de orden existencial como sustrato a un enfoque pedagógico que procura la formación de sujetos críticos. En alguna medida, los tiempos han proveído las producciones porque las búsquedas se proyectan a uno o dos semestres. De allí que exista mucho material acumulado de las diferentes etapas: la indagación en las afectaciones; las pesquisas iniciales; las elecciones; las búsquedas de los momentos creativos; la selección; el tamizaje y el terminado. Este itinerario determina los diferentes momentos en los que se van acumulando voces, testimonios, imágenes, evocaciones, frustraciones, hallazgos y conceptualización de la experiencia. Paralelamente, se revisaron textos, referentes teóricos que se relacionan con el trabajo, que permitieron analizar, reencauzar y conceptualizar lo que ocurre frente a las categorías. Cuerpo-corporeidad; teatro-teatralidad; escuela-experiencia.

Todo el tiempo hay reflexión- acción-creación centrada en las piezas alegóricas o lo que llamamos el proyecto. A partir de algunos quehaceres que se evidencien en los diferentes momentos, se recogen los procesos creadores que surgen del saber y de las inquietudes de los participantes.

El paso a paso

Identificamos los aportes individuales, rituales y expresiones de creatividad presentes en los procesos de investigación-creación; caracterizamos las implicaciones que tiene este tipo de abordajes en relación con la organización escolar; identificamos los aportes, las transformaciones y las decisiones en el campo de la corporeidad, particularmente, “la inquietud de sí”, que marcan las experiencias en la formación de un sujeto ético, estético y político; exploramos las significaciones de las piezas alegóricas en relación con las prácticas culturales en la escuela y la ciudad; y, finalmente, reflexionamos en las maneras como se abordan ejercicios creativos que indagan en afectaciones y pulsiones internas de quienes intervienen como creadores.

Como componentes conceptuales las búsquedas que hacemos son de otra índole, en cuanto exploran otras formas vitales, orgánicas, creativas, pulsionales que se recogían en diferentes apuestas estéticas como la de Antonin Artaud (2001) “El teatro y su doble” quien traza postulados importantes para indagar en nuevas perspectivas de creación escénica para los tiempos de hoy con sus múltiples ruidos y desconsuelos por parte del hombre moderno

Apelamos a Ileana Diéguez (2007) y su interpretación de cómo hay formas de abordar espacios liminales que corresponden al campo de las artes escénicas, pero que surgen con impulsos creativos, sin entrar en los círculos de distribución habitual en salas de teatro, festivales, muestras, etc. Además, que conjugan diferentes elementos que provienen de diferentes disciplinas: las plásticas, la música, la multimedia y otras.

La pregunta por las formas de hacer búsquedas en la relación entre el actor y el espectador le hicieron eco a las propuestas para “emancipar al espectador” de Ranciere y que nos hacen conscientes sobre la manera de entender, exponer y circular la acción performática, de manera que acaezcan otro tipo de relaciones, creaciones, interlocuciones, indagaciones. De igual forma, las búsquedas contemporáneas surgidas en las artes rompen con la estructura formal de las diferentes

disciplinas artísticas y nos convocan a intervenir en el mundo de la cultura de manera política. En este campo, trabajos como los de Marina Abramovic (1974), Herman Nitsch (1966), María Teresa Hincapié (2001), Rolf Abderhalden (1986) y mucha filmografía son referentes de nuestras búsquedas.

Otro lente trascendente para nosotros es la obra de Joseph Beuys (1999). Como tal, nos adentra en los vacíos conceptuales y las incertidumbres de lo que hacemos. De esta manera nos declaramos artistas por fuera de la institución “arte”: somos creadores que indagamos y hacemos intervenciones y prácticas artísticas que se vuelven acontecimiento político y estético. Nuestras presentaciones no necesariamente están dirigidas al “Teatro de la representación”: nos satisfacemos con que sea convocado el sí mismo. De allí que las piezas sean creadas por un colectivo que se manifiesta simbólicamente y quiere provocar a otros.

Por otra parte, con otros antecedentes de búsqueda, habíamos interpretado los cuerpos de los niños y las niñas en la escuela. Con Foucault (citado en Pedraza, 2008), develamos los discursos que condicionan una manera de ser cuerpo: la urbanidad, la higiene, la salud, los cánones de belleza y nos preguntábamos por el qué tanto de estos permeaba las prácticas sociales, las normatividades y los requerimientos en la escuela, tanto en los manuales de convivencia como en las miradas correccionales y panópticas: el uniforme, las buenas maneras, la higiene. Ahora, nos preguntamos por el sentido de la clase de teatro con respecto a lo afectivo y lo emocional para la constitución de sujetos críticos.

Zandra Pedraza (1999), al abordar las biopolíticas en la escuela y el estudio sobre las urbanidades, la higiene, los nuevos discursos sociales y la manera como esto procuró que el país fuera adentrándose en la modernidad, nos permitió articular conceptos desde la perspectiva de proponer nuevos paradigmas de cuerpo y otras formas para abordar la educación artística desde la escuela.

De igual manera, “El maestro ignorante” de Ranciere (2003) nos conminaba a pensar nuestro rol en la escuela. Era partir de la formulación

de que un “ignorante no le puede enseñar nada otro ignorante”, que problematizamos la manera como el profesor de teatro habita la escuela, dispone los espacios, propone acciones y atmósferas creativas. En este proceso, mis acciones, discursos y creaciones se pueden entender como “idiotas” por cuanto se leen con los cánones de otras estéticas u otros roles de lo que ha sido tradicionalmente el arte y la educación artística; o se me podría catalogar como un “bufón” por cuanto soy presa de múltiples fuerzas en pugna: replicar una escuela homogeneizante o aquella en la cual la singularidad de cada estudiante es importante; adentrarme en unas formas evaluativas que dejan por fuera el sentido de lo humano o no; replicar la enseñanza de “técnicas” en contraste con canalizar impulso creativos; poner en escena desde quien jerárquicamente dirige o ubicarme como un creador más.

A la propuesta le subyace la pregunta en relación con rol que desempeña el maestro de arte en la escuela. En este desdoblamiento se habita la escuela de acuerdo con la provocación, se conmina a habitar nuevas sensibilidades, se leen los fenómenos cotidianos y las preocupaciones que aquejan a la humanidad, se apela a la subjetividad y las fuerzas pulsionales, se alienta la creación de rituales, se documenta con base en diferentes fuentes, se pregunta por el sujeto estético y político y se crean piezas que buscan causar conmociones. Estas formas, desde las dinámicas de la escuela (relaciones de poder, prejuicios, dispositivos de control, organización) pueden interpretarse como “gestos” que, al igual que el arte contemporáneo, se pueden entender como mueca de impotencia que me configuran como bufón y a la vez idiota.

Otro referente mayor son los diálogos y los encuentros para indagar por un cuerpo que vaya más allá de lo expresivo evidenciado en lo anatómico, lo fisiológico, lo emocional, lo afectivo, lo trascendental. En últimas, abordar al ser humano con todas sus dimensiones, al modo de una cebolla con múltiples capas. En este camino Arturo Rico Bovio (1998) y su propuesta sobre las valencias corporales nos generó el deseo por indagar en la manera cómo somos cuerpo: para nuestro

caso, encontramos que a partir de las formas y los temas como creábamos las piezas alegóricas aparecían evidencias de ser cuerpo con inquietudes de sí.

La apuesta creativa e investigativa gira alrededor de las siguientes preguntas: ¿cómo se aporta a la construcción de corporeidades en la clase de teatro al constituirse como nicho de afectos, afectaciones y expresiones? y ¿cómo construir conocimiento con base en la experiencia de teatralización? En cuanto a lo segundo, estaba la pregunta por la búsqueda de formas expeditas y pertinentes para dar cuenta de esta experiencia que se constituía a la vez en creación e investigación. Por esto, el documento “Entre el bufón y el maestro idiota: teatralidad y corporeidad en la escuela” es una creación-indagación que nos permite encontrar sintonía con las búsquedas creativas que habíamos intuido y que estábamos haciéndolas orgánicas en estas prácticas en el campo de la educación artística.

Este marco sobrelleva la base de las maneras de pensar y recrear la clase de teatro recibida por jóvenes de educación media y convocada por otras representaciones de un abordaje singular. Son búsquedas se transitan por algunas formas particulares para crear atmósferas, recoger ideas, hacer investigación documental, hacer trabajo de campo, registrar en bitácoras y crear colectivamente textos virtuales y textos espectaculares que abordan otras maneras de construir conocimiento. Este trabajo se hace con el trabajo compartido de lecturas y materiales con los maestros, sobre todo, de ciencias políticas. Luego de indagar en diferentes temáticas seleccionamos. Es así como se han dado a luz procesos y piezas como: “La nave de los locos” (2012) cuya base investigativa son las historias de vida de algunos los habitantes del caño del río Fucha y los esquizofrénicos que vagan en la ciudad de Bogotá; “Superman con artritis” (2013) que hace parte de una pasarela en la que se cuestiona las maneras de ser “hombre-macho” en esta cultura; “La otra versión” (2011), cuya temática gira alrededor de los hechos de la “masacre del Salado- Colombia”; “Espejo convexo”(2012) que es una mirada crítica a la escuela y sus formas conservadoras de transmisión de conocimientos y

“formación” del ser humano; “Nudo gordiano” (2013) que es una indagación en las concepciones, los imaginarios y las expresiones de las relaciones afectivas; los “Zapatos del enemigo” (2014) cuyo eje central son las maneras como nos ubicamos en el lugar del otro y en sus imaginarios para considerarlo enemigo; “Agua” (2014) cuya inquietud pasa por preguntarnos qué tanto somos agua y qué tipo de moléculas conformamos desde la realidad que habitamos; y, actualmente, el proceso que hemos denominado “Tiro de desgracia” (2015) que parte del tránsito de los dolores individuales a los dolores colectivos en relación con las violencias que nos aquejan como país.

En este proceso, apelamos a algunas indagaciones sobre tres ámbitos de saber: cuerpo-corporeidad y experiencia donde Jean-Luc Nancy (*Cuerpo- experiencia*), Merleau Ponty y Arturo Rico Bovio (1998) (*Las Fronteras del cuerpo*), entre otros, nos ayudan a ubicarnos en un nuevo paradigma, para abordar de manera crítica y reflexiva las corporeidades en la escuela y en la clase de teatro; sobre las maneras más expeditas para expresar simbólicamente mediante teatralizaciones (Ileana Diéguez), Ranciere (2003) (*el espectador emancipado*), Antonin Artaud (2001) (*El Teatro y su doble*), Augusto Boal (2002) (*El teatro del oprimido*), que nos permiten ubicar cómo algunas propuestas liminales desde el teatro son un camino que causa afectaciones, estesis de la existencia y verdad escénica en quienes intervienen; y, finalmente, la escuela y sus corporeidades, sus biopolíticas abordados por Pierre Bourdieu (1995), Zandra Pedraza (1999), entre otros.

En consecuencia, también nos preguntamos por las indagaciones alrededor de la corporeidad y la creación. Para esto Gilles Deleuze (1975), nos provoca con la pregunta ¿qué es un cuerpo? y reflexiona sobre los límites de la afectación y la política de las pasiones. En este sentido, nos reafirma el postulado de que la creación artística surge cuando hay afectaciones que han problematizado la existencia. En este mismo sentido, la existencia de nichos de afecto y nichos que potencian la corporeidad y la expresión por medio de la teatralidad se sustentan en apuestas importantes como la de Augusto Boal (1989) y su

teatro del oprimido; Paulo Freire en su apuesta por una relación dialógica y autónoma en sus textos y Arturo Rico Bovio (1998) sobre cómo “somos cuerpo”.

A modo de cierre

Como aporte desde la percepción, la reflexión, la investigación y la creación se dejan tres testimonios: 1) un texto que recoge la “poiesis” del proceso” con voces que testimonian la “experiencia” de estar sumergidos con una nueva corporeidad, al crear piezas alegóricas en la escuela y que se titula: “Entre el bufón y el maestro idiota: corporeidad y teatralidad en la escuela (libro virtual en la web. 2) una serie de seis videos de algunos procesos creativos de las piezas alegóricas y que, en su orden son: “Superman con artritis”; “La otra versión”; “La nave de los locos”; “Espejo Convexo”; “Nudo gordiano” y 3) la pieza en proceso en el año 2015 llamada “Tiro de desgracia”

Finalmente, se dispusieron los postulados para que se fueran modificando a medida que reflexionábamos sobre lo hecho. Para ello, los cito para dejarlos aún en el campo de la provocación y que se han constituido en la forma de valorar y hacer seguimiento de los procesos de los estudiantes que pasan por la experiencia:

Es importante el proceso y la “experiencia vivida”, por esto, los escritos y las imágenes creadas son vestigios necesarios.

Todos somos creadores. Desde allí cada uno pone en escena su poiesis y sus apuestas vitales.

Indagamos en los caminos recorridos, reflexionamos sobre ellos, los enunciamos de otras formas, hacemos imágenes teatrales, los escribimos y damos cuenta de cómo somos cuerpo.

Cuando hay una afectación real de los creadores de las piezas alegóricas nos aventuramos en búsquedas creativas que a la vez inquietan nuestras subjetividades y las intersubjetividades

La escuela en su sordidez nos pone en una postura anfibia: como agentes, creadores y artistas que crean acciones performáticas y teatralidades. Esto nos ubica en una doble

responsabilidad ética: como artistas que apelamos a las teatralidades para potenciar las corporeidades y como gestores de imágenes que se llenan de significado para comunicarlas a otros.

Desde adentro de la escuela nos emancipamos para ubicarnos con Ranciere (2003) como el ignorante que aborda el mundo, con otros, para construir conocimiento. Esto también implica que la escuela se puede constituir en epicentro de producción discursiva desde las prácticas artísticas.

¿Cómo dar cuenta de una experiencia? La pesquisa pasa por un tipo de escritura consecuente de la experiencia que no, necesariamente, responde a un discurso hilvanado y coherente pedido en el ejercicio racional u objetivo. Desde allí, también, se prefigura un tipo de lector-espectador que percibe la emancipación discursiva de la propuesta. El estudio sobre la travesía emprendida nos permite transitar a otras búsquedas y, a la vez en nuevas indagaciones y pesquisas.

Referencias

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la Nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Artaud, A. (2001) *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhas.
- Bernard, M. (1985). *Buenos Aires. El cuerpo: Un fenómeno ambivalente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernárdez Sánchez, C. (1999). *Jhosep Beuys*. Madrid: Nerea.
- Boal, A. (2002). *Ejercicios para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Boal, A. (1998). *Teatro del Oprimido 1*. México: Nueva imagen.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Denis, D. (2006) *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, J. P. y Passeron, C. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Deleuze, G. (1975) *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Diéguez Caballero, I. (2007) *Escenarios Liminales: Teatralidades, performances y política*. Biblioteca de Historia del teatro Occidental. Argentina. Siglo XX.
- Fo, D. (1990). *La vela Latina*. Oviedo: Júcar.
- González, F. (2003) *El arte Teatral en la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- González, F. (2012) *Pedagogía del cuerpo: indagaciones y provocaciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Jorodowski. (2009) *La Danza de la realidad: psicomagia y psicochamanismo*. Ciruela
- Mannoni, M. (1972) *El estallido de las instituciones*. Buenos Aires: Cuadernos de Sigmund Freud.
- Pedraza, Z. (1999) *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ranciere, J. (2005). *Sobre Políticas estéticas*. Bogotá: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rico Bovio, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo: crítica de la corporeidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación*. Madrid: Laertes
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá: Taurus.
- Referencias a Artistas y obras (Abderlhaden; Hincapié; Abramóvic; Nitsch) Banrep.com.co

Reseña:

Una transparencia parecida a la estupidez: Aplicaciones de Byung Chul Han en Colombia

Chul Han, Byung (2013) *La Sociedad de la Transparencia* Barcelona: Herder

Walter Reina Parra*

Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada; caminábamos en derechura al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto. Charles Dickens
(2001, p. 15) *Historia de Dos Ciudades*

Al observar el mundo se encuentran tantas formas y colores, pensamientos y opiniones que hacen de la vida una experiencia maravillosamente bella. Los seres humanos parecemos tan diferentes que ligeramente afirmamos ser únicos, incomparables e irrepetible en el mundo, y ojalá fuera así; sin embargo, me atrevo a decir que somos tan hipócritamente transparentes que hasta los rasgos y la belleza natural languidecen, contradiciendo cada proceso y búsqueda de la emancipación.

¿Es posible que exista la lucidez y la transparencia en Colombia? Aquí en el país más “feliz del mundo”, lugar en el que el cartel de los pañales desechables y el papel higiénico son tan reales, como lo fue el cartel de Cali o Medellín. En el siguiente texto, con base en la lectura de Byung Chul Han y *la Sociedad de la Transparencia* trataré de resolver la cuestión anterior.

Socialmente existen varias esferas que son administradoras de las acciones emprendidas en busca de la libertad. Allí, como néctar esta lucha se encuentra la política, la economía, la familia, los amigos, la acción colectiva, el trabajo y el sexo. Cada una con uno o varios discursos que la perfilan como gestora de resistencias y promotora de la diferencia ante los modelos imperantes en el mundo.

Una de las formas de construir una sociedad pura y deslumbrante es borrar lo negativo —en muchos casos tomado como lo malo— para unir las acciones sociales e individuales en un solo fin, formando sujetos totalmente homogéneos y comprometidos con una lucha, la que sea. Algo similar a la *sociedad positiva* (Han, 2013) que se presenta sin ningún rasgo de negatividad desdibujando lo ritual.

Colombia ha sido ejemplo de esto, con un discurso que por 8 años se ensañó en la lucha contra el terrorismo y los narcoterroristas de la FARC. Este gobierno, el de Álvaro Uribe, fue tan transparente en su arenga que la sociedad se homogenizó y agolpó con él en el ideal de seguridad. No obstante, en la

* Comunicador Social y Periodista con estudios de Especialización en Comunicación Educativa Uniminuto. Asistente de Gestión Académica. FCC Uniminuto – Bogotá.

actualidad, hay exfuncionarios de alto gobierno (círculo cercano del expresidente, hoy senador de la república) militares, empresarios condenados por aliarse con grupos paramilitares para llegar al poder, desplazar y desaparecer campesinos, ejecutar a jóvenes y hacerlos pasar por guerrilleros, cometer masacres, realizar falsas desmovilizaciones, desviar fondos para el financiamiento de estos grupos de ultra derecha, algo a lo que se le denominó la parapolítica.

Sin embargo, y como lo señala el filósofo coreano, la transparencia no está ligada únicamente al campo político y económico, no se puede reducir a estos dos espacios. Chul Han afirma que: la omnipresente reclamación de transparencia aumenta hasta trocirla en un fetiche y totalizarla, se remonta a un cambio de modelo que no puede reducirse a la esfera de la política y de la economía. La transparencia está presente en la vida social de las personas y no en un solo aspecto.

Como los cientos de manifestantes que se aglomeran frente a la Plaza de Toros *La Santa María* a protestar contra la tauromaquia, con consignas de “la muerte no es un espectáculo”, en un país que está en vías de un proceso de paz. Protestas que terminan en desmanes, alzar su voz en contra del maltrato animal y terminar agrediendo y maltratando al otro como animales. En este caso cobran sentido las formas discursivas y el juego de mensajes que se presentan en Colombia, para interpretar estos sucesos y desde allí dimensionar una similitud o disidencia en las relaciones discursivas y las prácticas sociales contemporáneas. Como afirma Andrés Castiblanco (2014), en esto se generan otros procesos de existencia y cotidianidad de los cuales se alimentan los imaginarios colectivos y las representaciones sociales que son constitutivas de la identidad y de las formas de comprender el mundo de los sujetos.

La defensa de la vida de los animales —lucha con la cual me identifico— se ha convertido en una lucha que sensibiliza a la sociedad con un discurso que incita a no más violencia, sea del tipo que sea, pero veo poca lucha en pro de la defensa del derecho a la salud, pues no he visto que esta multitud salga a defender y arengue en contra de este malévolo sistema, en el que la salud es un negocio o movilizar la ciudadanía para la revocatoria y sanción de los corruptos, que se roban billones de pesos al año.

Además, y para vergüenza de esa transparencia que va de la pornografía del acto cotidiano al panóptico digital a través de las redes sociales como el Instagram hace que en una lógica social como la que vive la sociedad colombiana, 56 niños mueran por desnutrición en la Guajira y no se vea ni una sola marcha o manifestación.

La transparencia es un eufemismo, una metáfora que en Colombia poco se ve, debajo de la superficie de visión total del mundo global y occidental al que el país se integra más bien es una excusa para cometer más injusticias y atropellos a los ciudadanos, por parte de quienes se adjudican apelativos mutantes y transparentes como la gente de bien.

Referencias

- Castiblanco Roldán, A. (2014). La intervención simbólica del mundo del mercado, la marca y la publicidad en lo subjetivo y lo urbano. En M. Borja, A. Castiblanco Andrés y C. Fajardo, *Panorama en estudios sociales: literatura, comunicación, arte, mercado y consumo* (pp. 75-94). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dickens, C. (2001). *Historia de dos Ciudades*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Normas para los autores

La *Revista Esfera* difunde resultados de investigación, ensayos y reseñas de novedades editoriales sean libros, capítulos de libros, artículos académicos o ensayos en general. Todos los materiales deben ser originales, inéditos y no estar sometidos a consideración de otros medios. Los autores autorizarán a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para el uso de los distintos materiales. Las normas para la publicación son las siguientes:

1. Mínimo 10 y máximo 30 cuartillas (tamaño carta) a espacio y medio (1,5) con márgenes en 3. Las notas a pie de página y la bibliografía final a espacio sencillo (1,0).
2. Letra arial 12 para el texto, letra arial 10 para pies de página.
3. No incluir sangrías ni diseños de ninguna índole dentro del texto, con excepción de las citas literales.
4. Título del artículo en MAYÚSCULA SIN NEGRILLA. Subtítulos del artículo en MINÚSCULA SIN NEGRILLA.
5. En el caso de los ARTÍCULOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN estos deben incluir en una primera página: **5.1.** Título del artículo y su traducción al inglés. **5.2.** Un resumen con máximo cien palabras en español y su traducción al inglés. **5.3.** Mínimo tres palabras claves tomadas del thesaurus de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thesaurus/>) y su traducción al inglés. **5.4.** La información de la investigación: título, contexto institucional en el cual se desarrolló, periodo de ejecución, instancia de financiación si la hubo y título del informe final o de la publicación principal (señalando ciudad, editorial y año de la publicación). **5.5.** La información del autor o de los autores: nombres completos, títulos académicos, institución donde se desempeña y cargo, vinculación a grupos de investigación institucionalizados y dos últimas publicaciones. En el caso de los ENSAYOS se prescinde del apartado relacionado con la información de la investigación. En el caso de las RESEÑAS se prescinde de todos los apartados, pero se debe incluir: **5.1.** Título de la reseña. **5.2.** Una ubicación del texto: Autor, título, traductor en los casos que proceda, editorial, ciudad, año y páginas. **5.3.** Nombre del autor de la reseña y de la institución a la que pertenece.
6. Tablas o gráficas deben estar dentro del texto con título, numeración y fuente. Si el artículo presenta imágenes, estas deben estar anunciadas dentro del texto pero deben ser presentadas en archivos aparte con buena resolución. Sólo proceden imágenes que sean propiedad de los autores o aquellas que tengan la debida autorización.
7. La citación procede con notas a pie de página. Tenga en cuenta los siguientes ejemplos para la citación:

Documentos de archivo:

1. Cita: (AGN, Fondo Ministerios, Año, Fol 402).
2. Bibliografía final: Archivo General de la Nación (AGN), (año) “Carta de la señora Sildana Barahona al Doctor Alfonso Araujo, Ministro de Obras Públicas”, Sección República, *Fondo Ministerios*, t. 000310 AGN, Bogotá.

Documentos hemerográficos:

1. Cita: (Tobar y Tobar, 1924, p. 11)
2. Bibliografía final: Tobar y Tobar, E. (17 de febrero de 1924). Las necesidades del barrio obrero de San Diego. *El Tiempo*, 11-12.

Artículos de revista:

1. Cita: (Bourne, 1993, p. 97)
2. Bibliografía final: Bourne, L.(1993). The demise of gentrification? A commentary and prospective view. *Urban Geography*, 14(1), 95-107.

Libros:

1. Cita: (Carrasquilla, 1989, p. 116)
2. Bibliografía final: Carrasquilla, J. (1989). *Quintas y estancias de Santafé y Bogotá*. Bogotá: Banco Popular y Editorial Presencia.

Capítulos de libro:

1. Cita: (Posada, 2006, p. 158)
2. Bibliografía final: Posada Carbó, E. (2006), ¿Libertad, libertinaje, tiranía? La prensa bajo el Olimpo Radical en Colombia, 1863-1885. En R. Sierra Mejía (Ed.), *El Radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp.147-166). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Para otros casos de citación los autores se pueden remitir a las reglas generales de las normas de la American Psychological Association (APA).

Comité Editorial revista *Esfera*