

A propósito del desarrollo del pensamiento y las posibilidades comunicativas

Una experiencia de trabajo entre aprendientes – enseñantes



Elsa Tovar Cortés

Autora

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



**MISIÓN DE
EDUCADORES**
Y SABIDURÍA CIUDADANA

A propósito del desarrollo del
pensamiento y las posibilidades
comunicativas

Una experiencia de trabajo entre
aprendientes – enseñantes

A propósito del desarrollo del pensamiento
y las posibilidades comunicativas
Una experiencia de trabajo entre aprendientes – enseñantes

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Claudia Nayibe López Hernández
Alcaldesa Mayor

© Autora:
Elsa Tovar Cortés

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL DISTRITO - SED

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Deidamia García Quintero
Subsecretaria de Integración
Interinstitucional

Carlos Alberto Reverón Peña
Subsecretario de Acceso y Permanencia

Raúl Javier Manrique Vacca
Subsecretario de Gestión Institucional

Patricia Niño Rodríguez
Directora de Formación de Docentes e
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)

Alba Nelly Gutiérrez
Carmen Cecilia González Cristancho
Carlos Alberto Fonseca
Juan Felipe Nieto Molina
Jorge Orlando Castro
Profesionales de la DFDIP

Juliana Vernaza Lotero
María Alejandra Castaño
Equipo Técnico de la Misión de
Educadores y Sabiduría Ciudadana
(2020-2022)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO- IDEP

Cecilia Rincón Verdugo
Directora General

Inírida Morales Villegas
Subdirectora Académica

José Cabrera Paz
Asesor de Dirección General

Alexander Roza Gaviria
Coordinador Académico

Mónica Lucía Suárez Beltrán
Coordinación editorial

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

Diana Margarita Pérez Camacho
Rectora

Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Vicerrectora

Juanna Alexandra Díaz Cuadros
Coordinación Académica

Poliana Carolina Otálora Cruz
Edición y adecuación

Xiomara Marín Santofimio
Diseño y Diagramación

Publicación resultado del Convenio 3959127 IDEP-SED 2022 y del
Anexo técnico 119 del 15 de septiembre de 2022 IDEP - UNICAFAM

ISBN: 978-628-7627-03-1

DOI:<https://doi.org/10.36737/9786287627031>



Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita de la SED. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Este libro es una adaptación editorial de diversos
trabajos de investigación de la autora Elsa Tovar Cortés

Agradecimientos

A mi hijo Victor Luis: *un aprendiente – enseñante* que es mi inspiración constante y representa el amor en todas sus manifestaciones.

Al equipo del Campo de Formación de *Desarrollo del Pensamiento y las Posibilidades comunicativas*: Leyla Bohórquez, Ricardo Chávez, Clemencia Londoño, José Alberto López, Luz Marina Moreno, Cristian Pacheco, Beryeny Rodríguez y Juan de Jesús Vega; con quienes construí un entrañable, fraterno, cálido y productivo equipo de trabajo; vivencia inolvidable y de difícil repitencia entre aprendientes - enseñantes. En estos últimos años hago votos por reencontrarles con el objeto de presentarles mis eternos reconocimientos.

También a toda la población de educadores con quienes contribuí en su formación en las universidades Pedagógica Nacional –UPN- y Pedagógica -Tecnológica de Tunja y Duitama –UPTC-, en la última década del pasado siglo y primeras dos del actual. Aprendientes – enseñantes que sentaron bases en mi devenir como maestra y como persona humana que trasciende.

Por supuesto a la Secretaría de Educación de Bogotá y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, por su compromiso con esta publicación.

Para comenzar

SE BUSCA UN MAESTRO

Seguimos buscando un maestro: en la casa, en la escuela, en el trabajo.

Buscamos quien nos guíe más allá del salón de clases.

Necesitamos un maestro para la vida.

Alguien que al resolver pequeños problemas de la vida, nos dé grandes lecciones.

Que al darle importancia a estas palabras, que pueden ser, las de cualquier alumno, nos dé una lección de valor.

Que al no culpar a otros antes de reconocer sus propias fallas, dé una lección de justicia.

Que al enfrentar con igual serenidad los triunfos y los fracasos dé una lección de autocontrol.

Que al hablar claro y despacio, dé una lección de paciencia.

Que con pocas palabras sencillas explique problemas complejos y de esta manera, dé una lección de sabiduría.

Que al considerar más importante la calidad que la cantidad, dé una lección de excelencia.

Que en sus buenas relaciones con los demás y al no llevar la violencia al salón de clase, dé una lección de paz.

Que al plantear los problemas, seguro de haber dado los elementos para solucionarlos, dé una lección de optimismo.

Que al asimilar lo que lee y al comprender que ni estas palabras, ni las de él mismo son sentencias, dé una lección de entendimiento.

Un maestro que demuestre qué tan lejos está de ser su simple instructor.

Graffiti que aparece en la década del noventa en la
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá

Contenido

Presentación	9
Prólogo	11
Primera parte. Puntos de la experiencia de formación y creación textual	16
Propuesta alternativa de bachillerato de jóvenes y adultos	17
Puntos conceptuales y teóricos	24
Ideas Vigotskianas	25
La toma de conciencia	28
Estructuración del conocimiento	31
Reflexión y experiencias	33
La sistematización como herramienta de construcción conceptual	33
El Taller de Acción Formativa	36
La experiencia y su proceso	42
Estructura lógica, etapas y momentos previstos en la experiencia	45
Creación colectiva de conocimientos	48
A propósito del desarrollo de pensamiento y las posibilidades comunicativas	51

Contextualizando funciones cognoscitivas-procesos-	73
Interacción Inicial	88
Procesos Perceptuales	91
Apropiarse de lo cotidiano. Procesos de Lectura y Escritura	118
Qué Paradoja... Ilógico ... Pero ...	133
Segunda Parte. Otras Reflexiones De Una Aprendiente – Enseñante Repensar El Quehacer De Educadores Y La Educación	146
El Maestro: Investigador y Transformador Social	146
Acercándonos a una visión científica del quehacer del maestro	153
Algunas Reflexiones Sobre Las Actividades De Recuperación	158
Repensar La Orientación Escolar Hacia Un Modelo Latinoamericano	163
Des-Pensar La Orientación Y La Educación Para Poder Pensarlas	176
Orientación, Escuela y Familia: Contexto Anunciado y Contexto De Enunciación Hoy	187
Referencias bibliográficas	195
Textos complementarios	198

Presentación

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana materializa el sueño que tenemos como apasionados por la educación, de asegurar que la política educativa en Bogotá surja de una construcción colectiva. Esta Misión, integrada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado, se configuró como una gran deliberación democrática, colectiva y abierta. Su importancia radicó en dos aspectos. Uno, la capacidad de reflexionar sobre la educación en un horizonte de largo plazo; y dos, involucrar a los actores relevantes para abordar los retos que el día a día impone al sistema educativo, con la contribución de primera mano de quienes mejor conocen y viven la educación en Bogotá: **los y las docentes**.

Como un reconocimiento a los docentes que hicieron parte de este esfuerzo, quienes diariamente trabajan por ofrecer una educación en la que todos y todas puedan aprender, que impacte la calidad de vida de sus estudiantes y contribuya al desarrollo humano de nuestra ciudad, hoy presentamos esta colección de saber pedagógico, integrada con seis libros basados en trabajos de investigación de maestros y maestras que participaron en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

A través de estas páginas se recogen las reflexiones de las y los docentes sobre distintos temas que, por su importancia, amerita que continúe el compartir de saberes para avanzar en la construcción de propuestas concretas de transformación al interior del sector. Estos trabajos nacen de la experiencia investigativa y académica de maestros y maestras que viven, reflexionan y construyen conocimiento sobre la educación y el aula. Maestros y escuelas en constante transformación.

Los autores y protagonistas de estos seis libros nos comparten experiencias que se convierten en oportunidades de cambio para que la ciudad avance en su propósito de tener una educación de calidad, inclusiva y pertinente. En los diferentes textos podrán encontrar propuestas para: (1) Comprender cuál es el nivel del juego de pelota

como rito y escenario lúdico, no ajeno a la riqueza oral y escrita como expresión cultural y manifestación dinámica de las sociedades; (2) Formular una adaptación curricular a las necesidades amplias y fundamentales de aprendizaje en la incorporación de la educación inclusiva, con enfoque diferencial, en las instituciones públicas en los niveles de preescolar, básica y media de la ciudad capital, garantizando el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que les permitan el pleno desarrollo de los sujetos y las comunidades que la integran; (3) Reconocer la existencia y validez de otros modos de vida a partir de la decisión de género, lo que lleva a admitir la posibilidad política del cuerpo como enunciación de una forma particular de ser, pensar y habitar el mundo; (4) Crear una educación alternativa en y para la vida, centrada en las relaciones, interacciones y mediaciones de una ecomunidad de aprendizaje desde el *saber vibrar, saber sentipensar y saber fluir* como capacidades esenciales a desarrollar en la educación del siglo XXI; (5) La resiliencia educativa y la pedagogía social como estrategia para poblaciones en riesgo de explotación sexual, basada en el reconocimiento de los derechos de los unos y los otros para favorecer el movimiento continuo de armonía y protección; (6) Finaliza esta serie con un texto relativo a la potenciación del pensar y el conocer, tema siempre de actualidad que busca articularse en función de un saber y conocimiento social como resumen y síntesis de una educación de adolescentes, jóvenes y adultos.

Esta Colección es una invitación a leer seis aulas, seis investigaciones, y, sobre todo, las posibilidades de transformación pedagógica que cada una encierra. Tras su lectura y reflexión, les invito a sumarse a nuestro propósito de cerrar las brechas sociales y lograr una Bogotá en la que la educación esté en primer lugar. Una educación que prioriza a sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y que promueve cambios en favor de la equidad, la inclusión, el bienestar y la calidad de vida de todas y todos sus ciudadanos

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación del Distrito

Prólogo

Este libro es de imperativa actualidad aunque su contenido sea producto de investigaciones realizadas en la década del noventa, al interior del equipo de investigación de la División de Educación Comunitaria, luego, División de Educación Abierta y No Formal de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. El trabajo y experiencia de esta División y su equipo antecede y motiva el Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 emanado del Ministerio de Educación Nacional; norma que organiza la Educación de Jóvenes y Adultos en el país. También es de actualidad porque las concepciones teóricas y actividades tanto prácticas y praxicas como reflexivas, que circulan en el texto, siguen siendo tareas y deudas pendientes del grupo de educadores y de la educación, estas han acompañado mi labor como maestra formadora con la población en mención y con estudiantes de pregrado y postgrado en Facultades de Educación de universidades públicas.

El libro consta de dos partes, en cada una de ellas muestra facetas e intereses cognoscitivos, así como compromisos con la educación pública y con el pueblo de su autora: una mujer, anfibia cultural, maestra afrodescendiente del Pacífico sur colombiano, radicada en Bogotá hace más de 41 años y dedicada a la formación de educadores -maestras/maestros- a quienes conceptúa como se ve así misma: perteneciente a la categoría de aprendientes-enseñantes, al igual que los estudiantes, otros aprendientes-enseñantes, promesas del presente y el futuro. Ellos son, están siendo y serán.

La categoría de aprendientes-enseñantes la acuñé en el último año de la década de 80, es producto de mis lecturas y conocimientos alrededor de las posturas devenidas de la Psicología Sociohistórico-Cultural que nació con el materialismo histórico y su método dialéctico. Sobresalen la troika soviética, conformada por: Vigotski, Leontiev y Luria; el francés Wallon y los latinoamericanos Merani, Baquero, Shuare y Rosalía Montealegre Hurtado (colombiana). Los primeros inauguran posiciones fundantes en la comprensión de la mente humana y los segundos son algunos de sus continuadores en contextos que son nuestros. Inicialmente decía: aprendices – enseñantes, pero, más tarde, en consideración del papel activo del sujeto pensador en la construcción y reelaboración de conocimientos, opté por

la voz: aprendientes – enseñantes, misma que socializo desde la época citada hasta hoy. Ultimamente la he reafirmado con las concepciones de Ubuntu o humanidad: yo soy porque nosotros somos, una defensa singular de la fraternidad universal, enseñada por África. Cada quien recibe y comparte humanidad.

La primera parte origina el título del libro: *A propósito del desarrollo del pensamiento y las posibilidades comunicativas*, al principio decíamos posibilidad comunicativa, para cambiarle el apelativo de comunicabilidad. Es la sistematización de una experiencia que se llevó a cabo con ocho maestros adscritos a la División de Educación Comunitaria (misma que más tarde se llamó Coordinación de Educación Abierta y No formal) y un buen número de personas adultas que intentaban ser bachilleres en el Distrito Capital; experiencia que surge de la necesidad de abordar una forma diferente de formación-capacitación entre educadores, que permita entre otros factores: inter-estructuración conceptual, toma de conciencia y reflexión sobre la práctica, en la búsqueda de un modelo formativo que posibilite construir, re-construir una propuesta que desarrolle el pensamiento y las posibilidades comunicativas con y entre aprendientes-enseñantes (estudiantes y maestros).

Además, esta primera parte surge y entraña un interés particular, dado en el seno de la necesidad sentida no sólo en los Centros de Diagnóstico y Tratamiento, un Programa de Educación Especial del Sistema Público Distrital, por esta época, que tenía como función muy importante, la de realizar trabajo preventivo con maestros, como una acertada acción en la búsqueda de estrategias que minimizaran los problemas de aprendizaje y el interés tanto personal como de la Secretaría de Educación Distrital y Facultades de Educación de universidades públicas, de encontrar modos de mediación formativa que procuren el desarrollo humano y social, sino también de la necesidad generalizada de implementar estudios y propuestas que permitiesen la reconceptualización de dinámicas de interacción y trabajos con maestros para encontrar nuevos sentidos en la Educación; algunos de estos sentidos se preconizan en los actuales discursos educativos que devienen de las posturas crítico-constructivas y autogestionarias presentes en el movimiento pedagógico; las pedagogías del conocimiento y algunos elementos de innovaciones educativas que se asoman como posibilidades alternativas, críticas y reconceptualizaciones que se proponen a las instituciones formadoras de maestros, así como las epistemologías constructivistas y miradas descolonizadoras integradas a las cosmovisiones ancestrales y filosofía de la liberación, entre otros discursos.

La consideración de mi experiencia y conocimiento de cómo se asume el proceso de formación a docentes desde algunas instituciones de

educación superior, desde las Escuelas Normales, la División de Educación Comunitaria, y otros centros capacitadores de maestros, es otro aspecto que ha motivado este trabajo, mismo que se inscribe en paradigmas de tipo hermenéutico y crítico social, que como sabemos son intencionados en catapultar el imperativo emancipatorio presente en la labor educativa. Proyecto y proceso que ha tenido como antecedentes:

- Los pioneros estudios sobre el maestro, su papel y formación, elaborados por Rodrigo Parra Sandoval y los grupos de las universidades de: Antioquia, Pedagógica Nacional y del Valle, que constituyen literatura educativa dirigida a hacer tomas de conciencia sobre el rol asumido y el rol posible tanto del maestro como del sistema educativo en nuestro medio.
- El movimiento pedagógico con sus consecuentes planteamientos referidos al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.
- Los desarrollos alcanzados por el grupo interdisciplinario de maestros pertenecientes a educación nocturna de colegios nacionales, cooperativos y jornadas adicionales del diurno, quienes desde finales de la década del ochenta vislumbran una propuesta pedagógica de bachillerato para jóvenes y adultos, la cual pretende rescatar las dimensiones del Ser Humano y consecuentemente con esta visión, en lugar de áreas y asignaturas se proponen unos factores de desarrollo -FD- y unos campos de formación -CF-, con la idea de que estos integren y subsuman los contenidos de todas las disciplinas del currículum escolar.
- Un estudio exploratorio sobre construcción de conceptos en una población de maestros de Bogotá, el cual desnudó algunos aspectos vivenciados en el salón de clases mientras maestros enseñan y siguen maneras o formas de asunción de procesos conceptualizadores.
- Las lecturas y reflexiones alrededor de la Educación como promotora del desarrollo humano en contraposición al patrón educativo vivenciado, mismo, que por ser informativo induce a la repetición en detrimento de la posibilidad y potencialidad creativa, de elaboración y construcción. Es decir, un patrón educativo más centrado en la reproducción que en la potenciación del pensar.
- La perspectiva de posible figura del maestro como activador de procesos de desarrollo humano y potenciador del pensamiento en su práctica diaria, misma que ha de llegar a ser praxis en sentido freiriano.

- La evidencia cotidiana de modelos acríticos para el autodesarrollo como modelos más generalizados tendientes a una capacitación y enseñanza de índole más informativa que formativa-creativa y pertinente, lo cual conlleva a su reproducción en detrimento de una educación de tipo emancipatorio, que conduzca al individuo a procesos autónomos, reflexivos, con óptica y posibilidades constructivas.
- El interés de recuperar y valorar la dimensión del maestro como promotor de desarrollo humano y como sistematizador de tales procesos, mismos que pueden evidenciarse en la elaboración de materiales autoformativos -MAF- para que entre adultos se vivencie la activación del pensamiento, las acciones comunicativas y la potenciación de operaciones mentales.

Consecuente con lo enunciado, expongo mi calidad, conocimientos y experiencias como maestra, mi condición de adulta capaz de trascender y por lo tanto responsable de mi auto-desarrollo y el desarrollo de otros; desde tal puntal, es saludable pensar en la realización de un trabajo que redunde en beneficio de solución a una problemática educativa. Además, simboliza darle sentido y cualificación a mi labor: trabajé durante 6 años en un Centro de Atención, Prevención, Diagnóstico y Tratamiento de Educación Especial de Bogotá, donde diariamente llegaban infantes y adolescentes con problemas de aprendizaje y al analizar las causas, gran mayoría de las dificultades que esta población presentaba, tenía su génesis en el sistema de enseñanza imperante. Antecedente con el cual llego a la División de Educación Comunitaria, espacio sugerente de un trabajo donde impera la asunción de autonomías al interior de grupos de maestros que pretendemos potenciar el desarrollo humano desde el Equipo Técnico de Investigación, cuyos miembros (diez maestros), además, coordinaban cada factor de desarrollo -FD- y campo de formación -CF-, en mi caso, la coordinación del desarrollo del pensamiento y la posibilidad comunicativa. Con este grupo nos propusimos convivenciar un proceso de autocapacitación que permitiese paulatinamente borrar la impronta social de enseñar con modelos que muestran la realidad como réplica (aprendida en muchas generaciones de maestros); en su oposición, aplicamos un modelo donde a través de interacciones físicas, vivencias-experiencias sociales y de abstracciones tanto empíricas como reflexivas se llegase a conceptualizaciones, reconceptualizaciones y re-elaboraciones conceptuales. La intención era que este proceso poco a poco se constituyese en el sentido intrínseco o razón de ser como sujetos aprendientes- enseñantes y lógicamente se empezara a practicar en la cotidianidad como maestros, como maestros de adultos, quienes ya han vivido muchas experiencias de aprendizaje social con este objetivo y contenido.

El postulado núcleo de educación con calidad y acompañados de las teorías constructivas lógicas (Piaget), constructivas contextuales o sociohistóricas (Vigotski), de la acción comunicativa (Habermas) y continuadores de estos modelos teóricos, entre otros autores, fue formalizar una propuesta alternativa de trabajo con y entre maestros, misma que propendiera por la inter-estructuración conceptual, la activación del pensamiento reflexivo como formas de darse cuenta y la generación de un cambio en la propia práctica. Lo dicho, sería visible a través de los materiales que el maestro produzca para trabajar con las personas adultas y para la propia formación. Además, implicarse en asumir el trabajo pedagógico en la doble perspectiva de ambos sujetos: aprendientes-enseñantes, porque cada uno desde su historia y su contexto emite, recepciona, enuncia, anuncia y construye experiencias de recapitulación de saberes y conocimientos. De igual modo, desarrolla y activa la evolución de sus funciones psíquicas superiores, dicho de otra manera, procesos cognoscitivos o capacidades: pensamiento discursivo y lógico verbal, procesos comunicativos, lenguaje significativo o semántico, memoria comprensiva y procesos de asimilación, entre otros.

La estructura del texto *A propósito del desarrollo del pensamiento y las posibilidades comunicativas* consta de cuatro partes relacionadas entre sí por la producción discursiva como forma de conceptualización reconstructiva. En la primera se presenta la propuesta del bachillerato de jóvenes y adultos, esta se amplía con una lectura complementaria anexa al final; en la segunda aparecen los referentes conceptuales y teóricos, allí se asume como base del trabajo la toma de conciencia según Piaget y la formación de conceptos según Vigotski. La tercera parte se plantea lo referido al diseño metodológico donde se prevén categorías de análisis, núcleos temáticos, la sistematización como herramienta de construcción conceptual y el taller de Acción Formativa como estrategia desocultadora. Al final se presentan documentos producidos en la experiencia, tanto para aprendientes maestros como para enseñantes jóvenes y adultos. Sugiero su lectura, análisis e invito llevarlos a la práctica para seguirlos enriqueciendo.

En la segunda parte denominada: *Reflexiones de una aprendiente-enseñante*, aparece un apartado relacionado con algunos discursos sobre Educación, Educadores y Orientación que se han presentado en espacios de formación e interlocución entre profesionales dedicados a dilucidar y discurrir en tales temas.

La autora

Primera parte. Puntos de la experiencia de formación y creación textual

“La unidad entre los pueblos no es simple quimera de los hombres,
Sino inexorable decreto del destino.
La esclavitud es hija de la división y las tinieblas”
Simón Bolívar



Fuente: pixabay.com

La intencionalidad de esta primera parte es presentar la experiencia de la Educación de Jóvenes y Adultos –EDJA- de manera somera, para quienes quieran profundizar invitamos a leer el texto 1 en Lecturas Complementarias¹, mismo que integra un libro publicado por la autora en los años iniciales de la década primera del actual siglo. El énfasis principal de esta primera parte se centra en señalar la producción de los materiales escritos, cuyos objetivos centrales son mostrar de manera práctica y práctica las posibilidades de potenciación de aprendientes – enseñantes desde su posición de educadores y estudiantes, no solamente a partir de procesos autoformativos sino desde aprendices y aprendientes del pensamiento, es decir, de la activación o potenciación de la actividad mental.

¹ Ver en lecturas complementarias: Texto 1. Elsa Tovar. En Desarrollo del Pensamiento y Competencias Lectoras, un libro nacido de un proyecto sobre procesos cognoscitivos en población adulta, financiado por la División de Investigaciones Educativas y Centros Experimentales Pilotos –DIE-CEP-, actual Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP-). Esta información corresponde a comunicaciones personales con artistas profesionales que arribaron a Cancún entre finales de los años ochenta y durante la década de 1990, cuyos contactos logramos entre 2010 y 2015, por colaboración con la maestra Fanny García Cano en Guadalajara y Ciudad de México.

Propuesta alternativa de bachillerato de jóvenes y adultos

La Educación de adultos es definida en el decreto 1830 de 1966 en su artículo 1º “como un proceso integral y permanente destinado a elevar el nivel cultural, profesional y social de quienes no recibieron los beneficios educativos en la edad correspondiente o de quienes después de haber realizado estudios primarios, medios y superiores, necesitan ampliar su información para adaptarse a los cambios del desarrollo científico y tecnológico de nuestra época” (Ministerio de Educación Nacional – MEN- citado por Tovar Cortés 2002:46). Esta concepción estatal de educación para personas adultas lleva el germen de remedial y parece culpabilizarlos por no haberla recibido en las edades indicadas, idea que es compartida por ciertos sectores sociales e incluso por educadores.

Por lo anterior, los colegios nocturnos reproducían la educación básica y media recibida por infantes y adolescentes en primaria y secundaria, tanto en contenidos como en tiempos. Este panorama cuestionaba y causaba malestares en un grupo de profesores que deciden unirse para generar procesos que redunden en mejoras, es así como se constituye un grupo de investigación intencionado en la ejecución de auscultar y diagnosticar sobre filosofía, políticas, objetivos, asuntos evaluativos, metodológicos y administrativos al interior de los bachilleratos nocturnos en jornadas adicionales, colegios cooperativos y colegios nacionales. Estudio que arroja información significativa y origina cambios alrededor de los factores cuestionados.

Los aspectos nombrados son tomados como orientadores por el grupo de maestros; un segundo paso consistió en plantear una propuesta que satisficiera con elementos significativos la formación de los jóvenes y adultos, tales como: búsqueda del desarrollo de procesos básicos evolutivos, mejoramiento de la vida cotidiana y potenciación de la inteligencia, el pensamiento y capacidades productivas tanto en lo individual como en lo colectivo. El presupuesto fundamental

era la concepción del hombre como ser inacabado, como proyecto en construcción y la situación misma de los jóvenes y adultos de la capital insertos en tales procesos de formación. La propuesta se nutrió de postulados y consideraciones cuya piedra angular gravitaba en el desarrollo humano integral, la concepción del ser humano multidimensional y en constante perfeccionamiento de sus condiciones de vida, sus formas de convivencia e intelecto (Tovar, 2002, pp. 61-62). Según lo auscultado se presenta como:

- Desarrollo humano individual y colectivo.
- Concepción del hombre como ser en permanente proceso de construcción de él mismo y del mundo.
- Desarrollo de los procesos básicos que permitan seguir aprendiendo.
- Diálogo de saberes, articulación de saberes en función de un saber social como resumen y síntesis del saber popular.
- Posibilidad de desarrollo de capacidades para el pleno ejercicio de la participación y comunicación como elementos básicos de la vida social y organización comunitaria.
- Desarrollo de la personalidad.
- Mejoramiento de las condiciones de vida como proceso que requiere del dominio de condiciones y factores sociales.
- Mirada consciente y crítica a la situación de privación y desarraigo social, los estados de miseria, la violencia, la descomposición social y la corrupción institucional.
- El proceso educativo de adulto debe desencadenar otros procesos sociales.
- Eliminación explícita de la concepción escolarizante en la educación de adultos.
- La vida del adulto está plena de experiencias y vivencias, de ahí que su formación debe ligarse a su quehacer.
- El hombre es la síntesis del universo, por lo tanto es multidimensional, por lo tanto un proceso educativo para adultos ha de desarrollar y potenciar sus dimensiones y posibilidades.
- El fin primordial es la asunción de la autonomía.
- Todo el proceso se realiza sobre las bases del respeto al ritmo del propio aprendizaje, los núcleos de intereses particulares -comunitarios-, la promoción flexible y la obtención del título de bachiller cuando cada joven y/o adulto haya logrado lo básico de cada nivel.

Esta propuesta de bachillerato de jóvenes y adultos contempla cuatro factores de desarrollo -FD- y cinco campos de formación -CF-, en lugar de las materias contempladas en el currículo de la Educación Básica y Media, mismos que la División de Educación Comunitaria dirigida por el profesor Germán Pilonieta Peñuela, con su Equipo Técnico de Investigación posteriormente analizan y perfeccionan, ahora la propuesta contiene cuatro de los primeros y seis de los segundos, además ya no se habla de comunicabilidad sino de posibilidades comunicativas diversas, a saber:

- Factor 1. Psicomotricidad -FD1-
- Factor 2. Socioafectividad -FD2-
- Factor 3. Razonamiento verbal y comunicativo -FD3-
- Factor 4. Razonamiento lógico matemático -FD4-
- Campo de formación socio político -CF1-
- Campo de formación de la sensibilidad y la estética -CF2-
- Campo de formación en ciencias -CF3-
- Campo de formación en tecnología -CF4-
- Campo de formación del pensamiento y las posibilidades comunicativas -CF5-
- Campo de formación de la vida cotidiana -CF6-

De tal manera que lo antes llamado primaria y bachillerato, ahora se comprende como el desarrollo de factores y campos de formación que se transitarán en tres niveles: de fundamentación, de profundización y de perfeccionamiento, los cuales se prospectan como sigue:

- **Nivel de fundamentación:** constituye la primera etapa del proceso, comprende los dos ciclos pertenecientes al nivel de primaria (ciclo1 y ciclo2), es presencial y generalmente es llamada etapa de formación inicial -EFI-, que se divide en EFI1 y EFI2 corresponden alfabetización y primaria, son espacios dedicados a los factores de desarrollo y EFI3 que es la entrada al bachillerato. Tiene una duración temporal de dos años.
- **Nivel de profundización:** comprende la aplicación de los diferentes campos de formación, en ellos se incluyen los conceptos a aprehender en la Educación Básica comprendida del grado sexto al noveno, ciclo 3 y ciclo 4; los contenidos y los procesos a potenciar se plantean en módulos o materiales autoformativos -MAF-. Puede cursarse de manera presencial o

semipresencial de acuerdo con las necesidades de los estudiantes participantes. Se puede cursar en un año escolar.

- **Nivel de perfeccionamiento:** comprende los campos de formación en contenidos que integran conceptos fundamentales de la Educación Media, puede ser no presencial y se cursa en un año escolar. Ciclo 5 y ciclo 6, tienen una duración de 40 semanas.

En todos los niveles se tiene un especial énfasis en temas relacionados con la vida cotidiana, la historia personal y familiar de cada participante; así como su formación política, participación y cuidado tanto de sí mismo como de lo comunitario; en un afán democrático, en tanto, se es libre en relación con los demás.

Esta propuesta se da a conocer en diferentes departamentos del país, de tal manera, que da inicio su implementación en Nariño, Boyacá, y en varios centros educativos del Distrito Capital. Fundamentalmente hacia mediados de 1993 cuando la División de Educación Comunitaria, decide y asume la propuesta como Proyecto Alternativo e inicia el proceso de su aplicación en todas las localidades y con diferentes poblaciones. En esta instancia se tomaría también como eje el constructivismo y el Programa de Modificabilidad Estructural Cognoscitiva y Enriquecimiento Instrumental ideado por Raven Feuerstein y colaboradores (1992a, 1992b).y Además, se vivencia un proceso de formación de educadores de adultos, ahora mediadores. En este contexto juega papel preponderante el Equipo Técnico de Investigación, conformado por quienes dinamizamos el proceso en cada factor de desarrollo -FD- y en cada campo de formación -CF-, así como los profesionales del grupo de evaluación y publicación de materiales. Materiales denominados Autoformativos (MAF), por sus características relativas a la activación de procesos alusivos al desarrollo humano, social y del pensar, mismos que pueden tomar la forma de fascículos, talleres o módulos.

La División de Educación Comunitaria la Propuesta Alternativa de Bachillerato de Jóvenes y Adultos, tiene como objetivo democratizar la oportunidad educativa, por lo cual dinamizar la “creación” y puesta en marcha de diferentes Centros de Educación de Jóvenes y Adultos en cada una de las localidades en las que se divide el Distrito Especial -D. E.- (hoy Distrito Capital -D.C.-). La experiencia citada se aparta de la concepción tradicional, para implicar, prever y hacer una

educación centrada en el sentido de desarrollo humano, previsto en las cosmovisiones de Amartya Sen (1979) y Manfred Max Neef (1986), entre otros, es decir, pretende gesta posibilancias democratizadoras en la visión del Ser humano.

En esta instancia se recogen inquietudes, juicios, malestares y reflexiones dados al interior del grupo de adultos alfabetizandos. También aspectos de la historia de la alfabetización e hitos de esta educación a nivel nacional. Aspectos que se constituyen en orientadores en la búsqueda de satisfacer elementos significativos en la formación de personas jóvenes y adultos, tales como: la búsqueda del desarrollo de procesos básicos que garanticen la evolución humana, el mejoramiento de la vida cotidiana, la potenciación de la inteligencia, el despliegue del pensamiento y capacidades productivas tanto en lo individual como en lo colectivo. El presupuesto fundamental es la concepción del hombre como ser inacabado, como proyecto en elaboración y construcción continua de sus posibilidades de Ser.

La División logra el Acuerdo No 23 de diciembre 21 de 1994, emanado del Concejo Municipal de Santafé de Bogotá, Distrito Capital, el cual crea el Subsistema Distrital de Educación de Jóvenes y Adultos, en Santafé de Bogotá, adscrito a la División de Educación de Adultos y Comunitaria de la Secretaría de Educación Distrital o la oficina que cumpla con sus objetivos. Este Subsistema asume la Educación Formal en los niveles de Básica (Primaria, Secundaria) y Media, que estará integrado por todas las poblaciones minoritarias, que han sido vulneradas o han perdido libertades, así: discapacitados, menores infractores, contraventores y en libertad asistida; internos carcelarios, población de la economía informal, trabajadoras sexuales, vendedores ambulantes, habitantes de la calle, madres comunitarias, grupos étnicos y en general todas las poblaciones necesitadas de Educación Alternativa y de calidad (art 4°).

Asímismo en el art 5° se prevé red de tutorías telefónicas y correspondencia, como también el Sistema Formal, que para efectos de organización será reglamentado según el Decreto No 406 de julio 07 de 1994, por el cual se desarrolla y aprueba una Innovación Educativa para Jóvenes y Adultos en Santafé de Bogotá D. C. El acuerdo del 23 de diciembre de 1994, es la herramienta que posibilita que en ese año y los posteriores hasta 1997, cada trimestre o cuatrimestre obtengan su título de bachilleres del CEDID Simón Bolívar, una buena cantidad de población popular bogotana (mujeres y hombres incluso adultos mayores

de 70 años), que había sido reducida y relegada a los márgenes o a la periferia, optara por matricularse en los Centros Educativos, participar no solamente de los procesos formativos sino evaluativos conducentes a la promoción y obtención de su diploma de Bachiller. Este, en el caso de personas adultas servidores públicos en el sector privado y oficial fue la carta de navegación para mantener empleos e incursionar en el SENA y en universidades con programas nocturnos, aunque no fuese en un alto porcentaje.

Lo evidenciado y confirmado por psicólogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, artistas y maestros en general vinculados a la experiencia, fue que esta constituyó espacios valiosos de recuperación cultural, auto-valoración personal, optimismo y compromiso con metas individuales y sociales de un buen número de pobladores con problemas y situaciones diversas.

Esta experiencia fue la plataforma para que a finales de 1997 el Ministerio de Educación Nacional –MEN- promulgara el Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la Educación de Adultos y la conceptúa como “el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”. Concepción que sigue conservando la visión remedial y se queda rezagada en cuanto a concebirla como un derecho fundamental con todas las características y particularidades explicitadas por la UNESCO y las conferencias internacionales -CONFINTEAS- realizadas con tal cometido desde 1949 hasta hoy. Vale decir también, que si bien recoge elementos referidos al desarrollo humano integral, la pertinencia, la flexibilidad, la participación, la apropiación y recreación de elementos de la cultura nacional y universal, realzando las condiciones socioculturales de la población; descuida los elementos innovativos en cuanto a metodologías, procesos evaluativos y constructivos liderados por la alternativa de la cual toma sus bases. Quizá el aspecto más descuidado tenga que ver con la emancipación y el buen ejercicio ciudadano de participación activa que califique su emergencia hacia procesos éticos y autónomos en el cuidado fraterno de sí y de lo colectivo o comunitario.

Otros aspectos a fortalecer la experiencia hoy día, tienen que ver con sus contenidos curriculares, financiación, aspectos pedagógicos y consideración de su equipo de maestros. En la actualidad en todo el territorio nacional es implementada y llevada a cabo por profesores vinculados en las jornadas diurnas y contratados por horas para el desarrollo del currículum respectivo. Salvo algunas pocas excepciones, verbo y gracia el programa de la Red de Educación de Adultos de la universidad Pedagógica Nacional dirigido a excombatientes.

En auscultaciones a la Educación de Adultos realizadas a diferentes departamentos del país, en la cátedra de su nombre, con estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la universidad Pedagógica Nacional -UPN-, entre los años de 2010 hasta 2018, encontramos que había municipios en los cuales la jornada siguió mucho tiempo después de emanado el Decreto 3011 de 1997, cursándose de la misma manera, incluso en su duración temporal. Además establecer que la modalidad más practicada es la flexible y el modelo más generalizado es el de CAFAM, a veces combinado con otros relacionados con abordajes compensatorios y tradicionales.

El panorama de esta educación es problemático, por cuanto debe superar el modelo compensatorio, para integrar las cosmovisiones propias de una formación permanente o sea para toda la vida, en la que se planteen transformaciones para todas las dimensiones del ser, por una parte, y por otra, se tenga en cuenta los avances de las ciencias sociales en cuanto a la descolonización, ecología de saberes y concepciones nosótricas del mundo, que conlleven a educaciones desde perspectivas comunes, es decir, eviten la centración en Europa y países poderosos económicamente e integren también las filosofías, cosmovisiones y culturas propias de pueblos originarios. Ahora bien, conviene preguntarnos qué movimientos entre aprendientes – enseñantes se están gestando actualmente al interior de esta educación.

Puntales conceptuales y teóricos



Fuente: pixabay.com

En las páginas que integran este aparte se presentan ideas y conceptos relativos a temas que la literatura psicológica ha denominado constructivismo lógico y sociohistórico, mismos que develan posturas y tesis relativas a la vida psíquica; además aparecen algunas líneas dedicadas a estructuración del conocimiento para relacionarlo con abordajes pedagógicos. Mi propósito por ahora es solamente demarcar conceptos centrales concernientes al tema en estudio, más adelante, en el capítulo relativo a los productos aparecen algunas profundizaciones que fueron fundantes para asumir la potenciación del pensar y la activación de procesos cognoscitivos.

La actuación del ser humano en el ámbito social procura su actividad psíquica y consciente. La vida psíquica surge en el proceso de la actividad en inter-relación con otros, es así como afloran los procesos o funciones psíquicas superiores, también llamados procesos de pensamiento y en otros casos procesos cognoscitivos; sus fuentes están en la historia social

de la humanidad, en las formas del trabajo e interacción y el lenguaje; los cuales dan vida a las nuevas formas de actividad consciente. Dentro de esta actividad consciente del ser humano, ocupan lugar importante los procesos de construcción de conceptos, de construcción de conocimientos, en fin, del pensamiento. El pensamiento como producto de una operación que realiza el sujeto cognoscente sobre el objeto, fenómeno o sujeto de conocimiento, en esta relación el sujeto cognoscente logra transformar y caracterizar al objeto de conocimiento, mas al hacerlo, se transforma a sí mismo. El pensamiento como actividad vivenciada en la aprehensión de relaciones entre sujetos cognoscentes y objetos o sujetos o fenómenos en conocimiento.

Al proceso enunciado se ha llamado constructivismo o cognoscitivismo, denominación que connota el conocimiento en torno de la acción y al interior de ella. Generalmente la psicología genética las nombra teorías constructivistas por interacción, teorías cognoscitivas, estructuralismo genético y/o dialéctico. Estas teorías han adquirido particular importancia debido a sus múltiples aplicaciones en especial en las pedagogías y educaciones, también por sus contribuciones a la psicología general. Merecen particular mención los aportes de Piaget (1945, 1947, 1967, 1968, 1977, 1985) Vigotski (1931, 1934, 1979, 2005), Wallon (1942, 1962, 1979, 1981, 1985) y sus seguidores, quienes inauguran posiciones no sólo interesantes sino fundamentales en la comprensión de la mente humana.

Ideas Vigotskianas

Lev Vigotsky el creador de la corriente de la naturaleza social histórica de la conciencia humana y figura pionera de la Psicología en la Unión Soviética. En 1934, poco después de su muerte, se publica su obra *Pensamiento y Lenguaje*, libro que abre el camino de la psicología científica aplicando el método histórico-genético. Sostuvo que los aspectos de actividad psíquica se deben entender como producto de la evolución filogenética y como determinadas por el desarrollo histórico cultural del hombre. Concepciones que son desarrolladas por sus alumnos y compañeros de trabajo: Alexander Luria (1977, 1980) y Alexei Leontiev (1979, 1973, 1975), entre otros. Dice Vigotsky que la vida psíquica está mediatizada por eslabones producto de la vida social, siendo el lenguaje el más importante. Sostiene también que las leyes de la evolución biológica en el hombre, ceden el lugar a las leyes de la evolución histórico-social, o sea, que ve el proceso biológico condicionado históricamente, porque el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural dado.

Su teoría se conoce con el nombre de Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas porque sostiene que la psiquis es función propia del hombre como ser material dotado de un cerebro cuyas leyes son modeladas por la historia de la humanidad (sociedad). Él no contrapone el instrumento mediatizado cultural a una psiquis individual, sino que propone que el instrumento cultural se integra a la psiquis del sujeto, es parte fundamental de este. Afirma: “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social e interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad” (1979,p. 151).

En su libro *Pensamiento y Lenguaje* contiene una investigación experimental, cuyo tema central es el análisis genético entre pensamiento y palabra hablada. Obra en la cual considera que una palabra no se refiere a un solo objeto, sino a un grupo o una clase de objetos y cada una de ellas es por lo tanto, una generalización que constituye un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad en un sentido distinto. Por medio del método de análisis semántico, devenido de la dialéctica planteada en el materialismo histórico, asume el estudio del pensamiento y el lenguaje interrelacionados en el pensamiento verbal; como se ha dicho su unidad es la palabra en cuyos significados se pueden encontrar respuestas referidas a preguntas sobre el conocimiento de algo.

Además, propone el análisis del proceso, en oposición al análisis del objeto; explicación versus descripción porque la enumeración de los rasgos no implica actividad mental superior y análisis evolutivo; en tanto, “El resultado del desarrollo no es... una suma de procesos elementales, sino una forma cualitativamente diferente” (1979,p. 105).

La formación de conceptos

La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social... La comunicación verdadera, presupone una actitud generalizadora, que es una etapa más avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. Las formas superiores del intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja la realidad ya conceptualizada; y esta es la razón por la cual ciertos pensamientos no pueden ser comunicados a los niños, aunque estén familiarizados con las palabras necesarias, pues puede faltar el concepto adecuadamente generalizado que asegure la comprensión total.

(Vigotski,p.13)

Al revisar la literatura referente al tema encontramos que Vigotski en sus estudios experimentales tiene en cuenta el material sensorio y la palabra, en cuya interacción destaca tres niveles de generalización relacionados en la construcción de conceptos cotidianos; estos tres niveles también denominados fases, son:

Primera fase o de las formaciones sincréticas, en esta instancia la palabra es una conglomeración sincrética de objetos individuales, por ejemplo cuando se junta en montones sin ninguna organización. El montón es una extensión difusa del significado. Se caracteriza por la coherencia inconexa, es decir, porque entre lo que se pretende relacionar no existen nexos reales.

Segunda fase o de pensamiento en complejos, se caracteriza porque las relaciones se dan a nivel concreto y no se tiene en cuenta abstracciones lógicas, es decir, se clasifica por los hechos. Un complejo es una agrupación concreta de objetos conectados por vínculos reales que no se forma en el plano del pensamiento lógico-abstracto; difiere de un concepto, porque no se agrupa de acuerdo a un atributo sino a vínculos diversos, pueden ser: asociativos, de colecciones, en cadena, difusos y pseudoconceptos, estos merecen especial atención porque en esta categoría se da el pensar habitual basado en el lenguaje corriente.

Tercera fase o conceptual, su función es establecer enlaces y relaciones, se realiza en operaciones de: unión y separación, análisis y síntesis y toda clase de combinaciones; comprende los conceptos potenciales y los conceptos verdaderos. Los conceptos verdaderos o lógico-formales surgen del enfrentamiento entre los objetos reales y sus atributos concretos, la palabra recoge tales rasgos. Se llega a los conceptos verdaderos cuando hay dominio de la abstracción, la cual permite re-sintetizar atributos, o sea re-elaborar el objeto de y en conocimiento; la síntesis resultante se constituye en el instrumento principal del pensamiento: la palabra usada deliberadamente para dirigir los procesos de formación del concepto.

Un concepto es más que la sumatoria de enlaces asociativos y memorísticos, es más que un hábito mental; porque a él le subyace el pensamiento complejo y genuino. Un concepto verdadero está formulado en la significación de una palabra, ésta presupone un acto de generalización que se desplaza desde lo primitivo hacia los estados más elaborados del intelecto humano. El desarrollo de los significados de las palabras o de los conceptos implica la evolución de funciones intelectuales tales como: atención deliberada,

memoria lógica, capacidad de entendimiento, comprensión, abstracción, clasificación y en general todas las capacidades mentales superiores.

Las fases citadas se refieren a los conceptos espontáneos o cotidianos o habituales, estos tienen una dinámica que va de lo concreto a lo abstracto, a diferencia de los conceptos no espontáneos o científicos que se dan en la relación mediatizada con el objeto, o sea que siguen una dinámica que va de lo abstracto a lo concreto, aquí la toma de conciencia se evidencia en el concepto mismo, en el uso deliberado de los significados. Estos conceptos se dan en la instrucción.

El proceso formativo de los conceptos científicos, según Vigotski, connota tres elementos psicológicos fundamentales:

- Un concepto científico forma parte de un sistema de conceptos, luego es un concepto que implica relación.
- Concientización de la propia actividad mental.
- Relación especial entre el sujeto y el objeto; esta relación se mediatiza con otros conceptos.

Si bien hablamos de la construcción de conceptos, el imperativo en Vigotski es comprender que toda aprehensión, toda elaboración mental ocurre en el contexto social, lo cual implica la cooperación, el otro en toda construcción, incluso en la construcción del yo.

La toma de conciencia

El problema de la “toma de conciencia” interesa cada vez más a la psicología científica desde que se ha admitido que contrariamente a las tesis del conductismo clásico, no hay dicotomía sin oposición de principios entre comportamiento y conciencia, porque la toma de conciencia constituye en sí misma una conducta en interacción con todas las otras... la toma de conciencia exige consecuentemente la intervención de actividades especiales, dependientes de las otras y que puede, de rechazo ser susceptible de modificarlas... puede decirse que la toma de conciencia se trata de una construcción verdadera, que consiste en elaborar, no la conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles, como sistemas más o menos integrados. (Piaget,1980,p.50)

Para Jean Piaget todo es un camino, cuyo caminante es el hombre y cuya experiencia actual se apuntala entre el pasado y el presente y estas a su vez son base del futuro, luego, el hombre es dueño de sus pasos desde el primer momento, ya que es concebido como un ser activo, transformador e innovador. Piaget, malacólogo precoz, biólogo de formación, resultó aportando a la psicología por su intrínseco y constante interés de responderse a la pregunta ¿Cómo conoce el hombre?, que por su interés epistemológico realizó durante gran parte de su vida, investigaciones que lo ubicaron en lugar pionero dentro de lo que en psicología se denomina teorías constructivistas de la inteligencia. Para él “La toma de conciencia de un esquema de acción transforma este en un concepto, ya que esa forma de conciencia consiste esencialmente en una conceptualización” (Piaget, 1985).

Aunque a los psicólogos siempre les preocupó la toma de conciencia, habían descuidado establecer cómo proceder, y es precisamente de esto de lo que se ocupa Piaget. Parte del presupuesto de que las acciones son la fuente de las estructuras operatorias lógico-matemáticas. Estudia las situaciones en que el éxito de las acciones es ante todo precoz, debido a que las coordinaciones resultantes devienen más de automatismos que de verdaderas operaciones, pero, también estudió el caso de los éxitos tardíos dados en etapas superiores debido a coordinaciones de esquemas distintos y a regulaciones que integran nuevos medios.

Algunos estudios experimentales base de las conclusiones sobre la toma de conciencia son, entre otros:

- Andar a gatas
- Trayectoria de un proyectil lanzado por una onda.
- El plano inclinado
- La catapulta

La toma de conciencia impone disminución de automatismos, reglaje activo y generalmente actúa a partir de la reversibilidad operatoria. Algunos elementos de la toma de conciencia son:

Las razones funcionales: la ley general es que la toma de conciencia va de la periferia al centro, se comienza por la persecución de un fin; la toma de conciencia es utilizar según un fin que significa asimilar ese objeto a un esquema anterior, lo que implica que la toma de conocimiento de un objeto se orienta a sus propiedades intrínsecas.

Los mecanismos, el mecanismo que hace consciente los elementos inconscientes, consiste desde el principio en una conceptualización; dicho de otra forma, es un paso de la asimilación práctica a una asimilación por conceptos.

En suma el mecanismo de la toma de conciencia aparece en todos los aspectos como un proceso de conceptualización que reconstruye y luego sobrepasa en el plano de la semiótica y de la representación lo que había adquirido en el esquema de la acción.
(Piaget, 1985,p. 263)

Los observables y coordinaciones inferenciales, se refiere al cambio continuo de información entre la toma de conciencia de la acción y la toma de conocimiento de su objeto; va acompañado de dos asimetrías: la abstracción empírica que parte de los objetos atañe a los observables como acción, como proceso material y la abstracción reflexiva en lo que atañe a las inferencias surgidas de las mismas coordinaciones.

La evaluación de las acciones, la acción constituye por sí sola un saber autónomo y de considerable porvenir. La conceptualización de una acción es una reconstrucción que introduce nuevos caracteres en forma de relaciones lógicas con conexión de la comprensión y la extensión.

Los procesos de interiorización y exteriorización: la interiorización conduce a las fronteras entre el sujeto y los objetos, a las asimilaciones recíprocas y a las coordinaciones cada vez más centrales; esto conduce a la construcción de una especie de lógica. La exteriorización es un proceso que se señala desde los niveles sensoriomotores por acomodaciones cada vez más avanzadas de los esquemas de asimilación a los objetos. Es decir, lo interiorizado de las acciones mediante diversas formas de asimilación se exterioriza, se explicita con acciones verbales, o sea, palabras.

En conclusión, la toma de conciencia se adquiere no en las primeras etapas porque es producto de procesos evolutivos y surge al interior de las acciones (experiencias) como posibilitadoras de abstracciones empíricas y reflexivas o lógico matemáticas. Como se evidencia hay muchos puntos de encuentro y elementos más de continuidad y complementariedad que de discrepancia, lo cual permite trabajar a los dos autores desde esta visión y respetando sus concepciones en torno a la construcción de conceptos; Asimismo brinda un panorama enriquecido e integrador para el análisis en cuanto al objeto de este trabajo.

Estructuración del conocimiento

Sin entender los postulados de la psicología cognoscitiva, del constructivismo por interacción y sus aportes a la psicología aplicada a la educación, no es posible llegar a plantear cómo se estructura el conocimiento y cómo la enseñanza, la educación, influye en ellos. En esta consideración se pueden encontrar, según Louis Not, tres posiciones: el conocimiento se estructura desde el exterior; y su antítesis, el conocimiento es estructurado solamente desde el interior del sujeto y una tercera posición que integra las dos anteriores. Se podrían explicitar así: (ver figura 1)

1. Hetero-estructuración o estructuración desde fuera. La situación se puede esquematizar así: una persona que ejerce función pedagógica se propone transmitir un objeto de conocimiento (noción, valor, proceso de pensamiento, etc.) a otro sujeto, este es tratado como recipiente de una acción ejercida en él desde el exterior, por tanto el sujeto es tratado como objeto. Responde a la creencia y abordajes de que el conocimiento se estructura fuera del sujeto. Aquí el saber se organiza desde el exterior y la educación, enseñanza, consiste en reproducciones externas destinadas a formar al individuo, quien se entrena como repetidor, de esta manera no construye, no elabora y minimiza su capacidad de pensar. La hetero-estructuración de conocimientos es ampliamente ejercida en procesos de enseñanza – aprendizaje memorístico. Muchas experiencias de la escuela colombiana han sido vistas como reproduccionistas.
2. Auto-estructuración o estructuración desde dentro. Concibe al sujeto como el autor de su propio desarrollo y constructor por sí mismo de conocimientos en tanto que sujeto cognoscente. Defiende la idea que el individuo mismo es el artesano de su propia estructuración porque ve que el conocimiento se estructura dentro del sujeto sin ayuda del exterior; en este caso la educación y la enseñanza, deben activar esos procesos internos para priorizar posibilidades cognoscitivas.
3. La inte-reestructuración o estructuración en interacción entre el objeto y el sujeto de conocimiento. Considera que los factores determinantes de la adquisición de los conocimientos no están en los sujetos ni en los objetos independientemente, sino en la

interacción entre ambos y de estos con el medio y contexto. Este enfoque tiene sus explicaciones a lo largo de las teorías operativas del pensamiento, aunque considero que es la psicología genética, la que a través de sus líneas de constructivismo ontogenético lógico e histórico cultural, la que da cuenta en forma real, total e integracionista de cómo se construyen los conceptos -conocimientos- por interestructuración. En esta concepción la educación y enseñanza, estarán dedicadas a activar el desarrollo de funciones superiores a través de experiencias sociales, físicas y reflexivas o lógico-matemáticas (de abstracción) que propicien desarrollo en lo individual y social, viceversa y recíprocamente.

Figura 1. Características de los Sistemas de Estructuración del Conocimiento 2002 (ahora actualizada)

HETERO-ESTRUCTURACIÓN	AUTOESTRUCTURACIÓN	INTER-ESTRUCTURACIÓN
Transformar al sujeto desde fuera	El sujeto se transforma por sí mismo. Ayudar al sujeto a (trans) formarse	El sujeto se transforma en interacción, mediante la actividad. Por medio de acciones permitirle al sujeto construir el mundo y ser construido a su vez.
Acción preponderante de un agente exterior	Acción propia del sujeto – acción interna	Acción que el sujeto ejerce sobre el mundo y otros sujetos y la que el mundo y los otros ejercen sobre él.
Primacía del objeto	Primacía del sujeto	No hay primacía del sujeto ni del objeto, sino continua y constante interacción.
Objeto transmitido-objeto construido	Sujeto individual- Sujeto colectivo	Sujeto cognoscente y objetos de conocimiento en relación dialéctica, en permanente construcción-deconstrucción.
Métodos tradicionales	Descubrimiento mediante observación y acción, métodos activos	A través de experiencias socioculturales, físicas, lógico-matemáticas, de abstracciones empíricas y reflexivas se construye y reconstruye conocimientos, sujetos y colectivos o comunidades y viceversa.
Métodos coactivos	Inención mediante experiencias adaptativas y asimilativas.	Modelos pedagógicos inter-estructurantes.

Fuente: Elaboración propia

Reflexión y experiencias



Fuente: pixabay.com

La concepción de lo metodológico que guía y hace carrera en este proceso es de índole conceptual, en nuestro caso se privilegió la sistematización de experiencias y los talleres de Acción Formativa por considerarlos procesos gnoseológicos que afloran conocimientos desde la práctica. Las dos herramientas de investigación se abordan de manera pormenorizada con el objeto de mostrar posibilidades para su implementación en el grupo de educadores. El capítulo también abarca la conceptualización de núcleos temáticos y categorías, el proceso seguido y sus dispositivos, los principios rectores, asimismo etapas, fases y procedimientos

La sistematización como herramienta de construcción conceptual

La palabra sistematización mirada desde la dimensión educativa como proceso activador de desarrollo humano, tiene múltiples significaciones en tanto connota aspectos teóricos, contextuales, metodológicos, lógicos y de sentido. No solo reconstruye una experiencia sino que es

dadora de semántica y nuevos rumbos en tal reconstrucción, la cual puede asumirse en forma colectiva, entendida no como el detrimento de lo individual sino en la óptica de que cada conciencia en particular, construye lo que el colectivo -grupo- reconstruye en lo general; viviéndose así una dinámica retroalimentativa y sistemática entre lo individual y lo colectivo, lo particular y lo general en el ámbito de la reversibilidad operatoria.

La sistematización no solo reconstruye la experiencia, ya que antes de este proceso permite paulatinamente ir la construyendo, puesto que tiene en su esencia el doble sentido: formación como construcción y reconstrucción como nueva mirada re-elaborativa del proceso. De ahí que se hable de su doble fundamentación: por un lado el referente teórico-metodológico de la experiencia, para nuestro caso la construcción y evolución de un campo de formación que desarrolle el pensamiento y las posibilidades comunicativas (Cf5) y, de otro, los referentes teóricos metodológicos del proceso de sistematización como tal, que para el grupo comprometido con Cf5 lo constituyen fundamentalmente los talleres de Acción Formativa, los escritos y discursos orales que realiza cada participante en las sesiones de trabajo y fuera de ellas.

La doble dinámica anteriormente explicitada permite la construcción de conocimientos y la formación conceptual en el ámbito teórico - metodológico que alimenta la experiencia y en la proyección de este ámbito como instrumento de análisis,

la sistematización requiere de la reconstrucción de la experiencia para poderla ver de nuevo, no ya para vivirla sino para contemplarla, -en actitud cuestionante- en el campo del lenguaje, siguiéndole las huellas y evidenciando su desenvolvimiento. Llevar la experiencia al campo del lenguaje es poderla hablar desde las significaciones y las orientaciones que ha adquirido; estos elementos se hacen visibles a partir de los datos históricos y prácticos que se registran, de las actividades y acciones que desarrolla la experiencia y de esta tiene interpretaciones y narraciones; además de los datos, la información, las imágenes, las vivencias, las historias y las formas de vida, vistas y registradas por la conciencia y la inconciencia de los sujetos que participan de la experiencia. (Ramírez, 1991p. 9)

De acuerdo con Ramírez los propósitos de la sistematización son:

- Recuperar crítica y reflexivamente la experiencia.
- Fortalecer la visión y acción de la experiencia, ampliando su horizonte de análisis y dinámica de implementación.
- Brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica y metodológica propias de la experiencia (Ramírez, 1991,p. 12).

Desde nuestra experiencia los dos referentes tienen amplia significación y varios abordajes así: lo concerniente a lo teórico-metodológico propio del campo de formación cuyo contenido es desarrollar el pensamiento y la posibilidad comunicativa, tienen que ver con las epistemologías constructivistas especialmente con el constructivismo preconizado por las corrientes ontogenética lógica y socio-histórica, según las cuales el conocimiento se recrea en cada individuo como una toma de conciencia de la acción en diversos niveles, lo cual no es algo diferente a una toma de conocimiento, que implica familiarización, abstracción y generalización; consecuente con estos planteamientos se opta por aquellas estrategias metodológicas que conduzcan a ser y hacer conscientes en diferentes planos semánticos el tópico y/o aspectos de la realidad sobre la cual se pretende conceptualizar.

En cuanto a lo teórico metodológico con respecto al proceso de sistematización en sí, tiene que ver con las producciones individuales asumidas por cada integrante del grupo que aunadas crítica-reflexivamente dan a luz una serie de documentos; también tiene que ver con los protocolos que se hace de cada sesión de trabajo, los cuales son reflexionados y abordados como primer elemento en la sesión siguiente; así mismo tiene que ver con las propuestas de materiales que cada individuo y su grupo plantea para procesos de pensamiento que pretende activar y con las elaboraciones -conclusiones parciales- que quedan después de una jornada de trabajo donde se cuestionan: vivencias, experiencias, prácticas y lecturas de autores escogidos, así como las prácticas y experiencias que en cada encuentro con su grupo de adultos y de localidad se van aquilatando. Como dice Martinc

La sistematización como proceso metodológico implica plantearse la experiencia como una práctica en la que los autores que intervienen establecen comunicaciones, que por un lado, los enfrenta a problemas en contextos y tiempos muy específicos y, por otro, enfrenta propuestas con los participantes que escuchan,

hablan e interpretan su propia participación. (Martinic, 1987, citado por Ramírez, 1991,p. 29)

Por último, la intención es rescatar el sentido que tiene la sistematización en el desarrollo del pensamiento discursivo en forma escrita, este pensamiento discursivo encuentra su sentido en las reflexiones lógicas -pensamiento lógico o teórico-, el cual explica y mira la realidad conceptualizada, es decir, semánticamente comprendida. De ahí que no puede existir proceso de sistematización en sentido estricto sino se alimenta genéticamente de la construcción conceptual, o sea, de una toma de conciencia de la realidad de la cual habla, del que la que sistematiza.

El Taller de Acción Formativa

Para avanzar en la construcción colectiva, en el ámbito de la experiencia en estudio se perfeccionó una estrategia a mi juicio regia, misma que fue creada hacia finales de la década del ochenta para auscultar los elementos conceptuales en las interacciones pedagógicas de un grupo de educadores de Bogotá y he utilizado con frecuencia en otros estudios y en mi actividad como educadora. Se trata del taller de Acción Formativa (Tovar, 2002, pp. 28 – 29). El taller en sentido general es una alternativa de trabajo colectivo cuyos primeros fundamentos pedagógicos los presentó el maestro francés Célestin Freinet, y es ampliamente conocido por los educadores debido a sus posibilidades abarcentes y a sus características de flexibilidad e integralidad.

El taller de Acción Formativa es una herramienta potenciadora del trabajo colectivo y la participación en procesos cuya pretensión sea activar la comprensión, el desarrollo de capacidades de pensamiento y de estructuración cognoscitiva; se apoya en las teorías cognoscitivas por interacción (Piaget, Vigotski, Wallon), las pedagogías del conocimiento y en planteamientos habermasianos sobre la acción comunicativa.

Características

- Ir de lo concreto a lo abstracto, partiendo de asimilaciones prácticas hasta asimilaciones reflexivas en el terreno de lo abstracto o en el plano inferencial.
- Establecer reglas para comprometerse con el proceso de

desocultar y realizarr tomas de conciencia, dicho de otro modo, determinar un fin que propenda por asimilaciones.

- Recorrer diversos itinerarios de acciones físicas, tomas de conciencia de estas y acciones reflexivas hasta la toma de conocimiento del asunto en cuestión. Es decir, trabajar la acción como proceso material y como proceso de abstracción reflexiva
- Exteriorizar mediante acciones discursivas la asimilación de los conceptos , ejemplificar, comparar y generalizar las tomas de conocimiento.
- Dirigirse en la óptima de la reversibilidad operatoria.

En cuanto a la perspectiva vigotskiana, el taller de acción formativa debe conducir a:

- Familiarización con las tareas que han de ejecutarse y con las condiciones de su ejecución, por lo tanto debe implementarse amplia información y despliegue de actividades.
- Ejecución de acciones diversas que sirvan de soporte, tales como dibujos, composiciones, esquemas, figuras.
- Toma de conciencia con respecto a las acciones ya sean desde el simple ejercicio, acciones físicas o lógicas. Evitar acciones fragmentadas y favorecer acciones integradoras.
- Selección, paneo y comparación entre acciones y respuestas y comportamientos.
- Motivar acciones discursivas y del lenguaje hablado y escrito, privilegiar la reflexión hablada como parte de la acción que se realiza.
- Privilegiar esquemas completos de acción y las reflexiones sobre las acciones.
- Orientar las explicaciones hacia el análisis semántico.
- Guiar la práctica de acciones discursivas, las deducciones y relaciones analógicas.
- Práctica de asimilaciones conceptuales y favorecer el análisis de textos y contextos.

Desde Habermas, la acción comunicativa, entendida como la búsqueda de consensos a través del diálogo y concertación, como posibilidad de reconocimiento y respeto por el otro. Es importante comprender cómo:

la acción comunicativa depende de una utilización de lenguaje orientada al entendimiento. El funcionamiento del entendimiento

lingüístico, consiste en que los participantes de la interacción se ponen de acuerdo sobre la validez que pretenden para sus actos de habla, o correspondientemente tienen presente los desacuerdos que constatan. La función del acto de habla se entiende como la posibilidad de establecer vínculos. (Habermas, 1990, p.74)

Un proceso de toma de conciencia ya sea en sentido individual o en sentido colectivo, es una posibilidad de establecimiento de vínculos, por lo tanto ha de tener en cuenta los diferentes puntos de vista: mi perspectiva y tu perspectiva; luego los actos de habla deben estar orientados al entendimiento: entenderme y entenderte; hacerme consciente de mis acciones discursivas para mostrarme y mostrarte la toma de “conocimiento” que estoy verificando. Por la comunicación cada uno aprende a dar razones y motivos desde su propio mundo de la vida y desde su visión intrapsíquica del mundo.

La práctica pedagógica debe reconocer entonces como elemento eje de su desarrollo la formación y evolución conceptual, para ello el proceso de comunicación y del acto lingüístico son factores preponderantes, a este último Habermas lo divide en

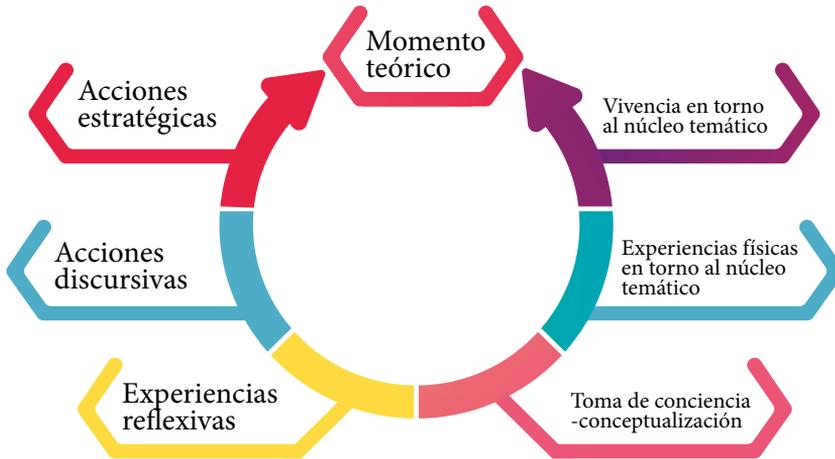
comunicativos, constatativos, representativos y regulativos, donde cada uno de ellos domina un ámbito diferente de la realidad y cumple determinadas condiciones específicas, así: los actos comunicativos tienden a establecer una relación de diálogo e intercambio, los constatativos anuncian los hechos del mundo externo; los representativos manifiestan estados del sujeto que habla y los regulativos se refieren al ámbito normativo de la sociedad. (Habermas, 1981)

Cuando la pretensión es la formación de un concepto todos estos actos lingüísticos entran en el interjuego de la acción para arribar a una realidad conceptualizada o sea a una realidad reflexionada - a conciencia de tal realidad es decir realidad consciente-.

En conclusión, un taller de Acción Formativa, es concebido como una estrategia de trabajo pedagógico (o una estrategia pedagógica de trabajo), constituida por un conjunto de acciones teórico-prácticas, que son asumidas por un grupo, con el propósito de interactuar en forma dialógica, participativa, dialéctica, reflexiva y creativa buscándole sentido a la realidad y trascendiendo constructivamente en su

transformación, como condición indispensable para la cualificación - formación de aprendientes -enseñantes, la institución escolar y el sistema educativo.

Los aspectos que ha de contemplar un taller de Acción Formativa son:



Fuente: Elaboración propia

Donde se comprende:

- Vivencia como una experiencia actual o pasada, vivida por el mismo sujeto, o por otro.
- Experiencia física: acción o actividad física.
- Experiencia reflexiva: abstracción de conocimientos implicados en la relación.
- Toma de conciencia: conceptualización.
- Acciones teóricas: relación de conceptos entre Sí, discursos teóricos.
- Acciones estratégicas: tareas, práctica, creaciones, valoraciones - evaluación.

Es necesario crear el taller de Acción Formativa, debido a que la estrategia de taller aunque necesaria no es suficiente para lograr las elaboraciones

conceptuales desde las concepciones teóricas de los autores citados. En todo taller de Acción Formativa la realidad es analizada desde los niveles: literal, implicativo, crítico y creativo. Su propósito fundamental es jalonar los procesos de pensamiento discursivo y lógico-verbal.

Proceso de reconocimiento y conceptualización de núcleos temáticos y categorías de análisis

Se presentan los núcleos temáticos con sus correspondientes categorías y conceptualizaciones, miradas desde la experiencia en acción y proyección.

Núcleos Temáticos (A, B, C D, E) Categorías De Analisis (1,2...)	Conceptualizaciones
A. Explicitación de origen, antecedentes y evolución de la experiencia.	Devenir de la experiencia
B. Explicitación sistematizada de los referentes conceptuales y teóricos sobre los cuales se sustenta la experiencia.	Supuestos teóricos que constituyen la base conceptual teórica de la experiencia.
1. Constructivismo	Sistema conceptual que preconiza la reelaboración de la realidad por el sujeto y a partir de acciones. Implica: acción- cognición- lenguaje.
2. Sistematización como proceso de conceptualización	Sistematizar una experiencia implica tomar conciencia de ella y reconstruirla en el plano del pensamiento teórico o discursivo.
3. Formación de conceptos	Proceso que se dirige al significado, a la semántica de la palabra, de la realidad, fenómenos, contextos y lugares o espacios de enunciación.
4. Toma de conciencia:	O toma de conocimiento. Conciencia: organización que hace el sujeto de la experiencia sensible e implica representación y reflexión sobre la acción.
C. Explicitación sistematizada de estrategias metodológicas practicadas en la experiencia.	Develar el sentido y los motivos por los cuales hay prevalencia de ciertas estrategias.
1. El taller como elemento posibilitador de interacciones, intercambios y participación.	Estrategia metodológica que gesta procesos comunicativos, interactivos y conceptuales -reflexivos.
2. El taller de Acción Formativa como elemento posibilitador de construcción conceptual	Estrategia metodológica unificadora de tres discursos: Piaget, Vygotski y Habermas. Permite y activa el pensamiento discursivo.

Fuente: Elaboración propia

Núcleos Temáticos (A, B, C D, E) Categorías De Análisis (1,2,...)	Conceptualizaciones
3. La sistematización como proceso metodológico.	Re-elaborar en forma escrita -discursiva- lo que se ha planteado oralmente, o se ha hecho, o lo que simplemente se ha pensado.
4. Interacción entre elementos metodológicos.	Develar relaciones o interacciones entre estrategias metodológicas y entre éstas y los presupuestos teóricos en relación con las acciones.
D. Explicitar sistemáticamente: acuerdos- desacuerdos y niveles de tensión en la experiencia.	Se destacan especialmente en los primeros aspectos a través de la delimitación temática (aprehensible en la evolución de la propuesta de Bachillerato) también en los resultados se develan niveles de tensión a resolver.
E. Explicitación sistematizada de propósitos, proyecciones y perspectivas para Cf5 y para la propuesta del bachillerato en su conjunto	Dar a conocer los propósitos, intencionalidades, objetivos y metas de Cf5 a través de algunos resultados parciales.
1. Resultados parciales de la experiencia, coordinación del grupo	Documentos elaborados por por coordinación de Cf5 y logros en el sentido de la constitución del grupo.
2. Resultados parciales de la experiencia vista desde aprendientes – enseñantes	Elaboraciones y sugerencias dadas por los participantes a partir de trabajar los fascículos. Reconstrucción de la propuesta metodológica y teórica.
3. Aprendientes-enseñantes	Implicación conferida a maestros y estudiantes que nos recuerda la doble dimensión de todo ser humano: enseña y aprende, el otro me construye y viceversa
4. Proponer a Cf5 como factor dinamizador de la propuesta.	El pensamiento es el motor dinamizador de la propuesta educativa en su conjunto porque subsume el desarrollo humano en su multidimensionalidad.
5. Propósitos, proyecciones y perspectivas de Cf5.	Conocimiento de limitaciones, dificultades, y búsqueda de solución en relación con las proyecciones. Establecimiento y renovación de compromisos.

Fuente: Elaboración propia

Principios rectores

Desarrollo personal: mejoramiento del concepto de sí mismo para propiciar mayor y mejor proyección individual.

Autonomía: El objetivo final de cualquier proceso formativo serio debe relacionarse con la capacidad cada vez mayor de poder decidir por sí mismo.

Organización: Plantear una estructura y forma de trabajo que permita desplazar por etapas y pasos el proceso.

Participación: Como base de cualquier proceso de crecimiento y desarrollo personal. Posibilidad de comunicarse y llegar a acuerdos consensuales.

Integridad: Aunar esfuerzos y las diferentes facetas del trabajo en la dimensión del desarrollo humano.

Acción: Como base de las realizaciones en sentido físico y reflexivo en las cuales se involucran los participantes.

Reflexión: A partir del análisis de la propia situación, trascender al análisis de sentido y a integrar elementos más universales. Hacer de la reflexión un hábito propio.

Bienestar: Toda esta forma de trabajo se enmarca en una política de bienestar general en un enfoque de desarrollo humano de y para los participantes de la experiencia.

Lineamientos de acción: Grupal o colectivo e individual o particularizante, con presencia constante de la socialización de experiencias, de saberes y conocimientos.

Análisis: Descriptivo, reflexivo, explicativo y comparativo, con presencia de posiciones críticas, de asunción de posición, de emisión de posturas y respuestas transformadoras.

La experiencia y su proceso

En lo que constituye el diseño metodológico, su cometido es dar a conocer el proceso que se ha llevado y vivenciado durante el tiempo de ejecución de la experiencia; a ella llegamos por ser educadores de la División de Educación Comunitaria, en el contexto de la Propuesta de Bachillerato de Jóvenes y Adultos de Bogotá, con el objeto de llevarla a la práctica en los centros educativos adscritos al proceso. Incluye la descripción de cada paso en forma sistemática.

Paso 1. El jefe de la División de Educación Comunitaria forma un Equipo Técnico de Investigación con los maestros que dinamizan cada Campo de Formación y cada Factor de Desarrollo, entre los que está el

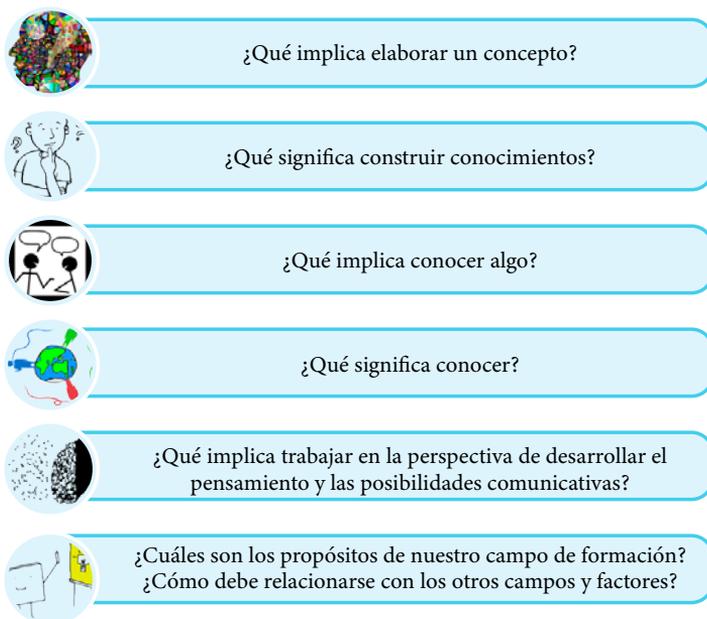
Campo de Formación de Desarrollo del Pensamiento y la Posibilidad Comunicativa –CF5–.

Paso 2. Luego se integra un grupo de maestros/maestras (200 aproximadamente) de la División y el jefe informa que en adelante el proceso válido para la formación de los estudiantes adultos de tal dependencias será la Propuesta Alternativa de Bachillerato que hemos estado conociendo, también se organiza y da a conocer una agenda para profundización de la propuesta con el objeto de que cada maestro se vaya ubicando en un CF y/o FD de acuerdo con su experiencia, intereses y formación. Se realizarán reuniones periódicas en diferentes salones y con diferentes grupos, a los cuales cada dinamizador da a conocer el sentido, propósitos y trabajo en el FD o CF al que pertenece: período de información de 15 días.

Paso 3. Ubicación de maestros en cada Factor de Desarrollo y Campo de Formación.

Paso 4. Período largo de conocimiento y consolidación como grupo CF5 y como activadores de procesos de pensamiento. Este paso se puede dividir en etapas de acuerdo con sus propósitos, en nuestro caso fueron tres, a saber:

Primera etapa: se determina el tiempo de consolidación del grupo y las bases teórico-metodológicas sobre las cuales navega el desarrollo de pensamiento y las posibilidades comunicativas. Se llevan a la práctica estrategias planteadas por Rodari (1973), tales como cadenas asociativas, elaboración-resolución de matrices, también otras alternativas al interior de los talleres generales y talleres de Acción Formativa, con momentos dedicados a la lectura y comprensión en los niveles: literal, implicativo o semántico, evaluativo o crítico y creativo. Se llevan a la práctica lecturas reflexivas sobre el constructivismo en la perspectiva lógica y socio-histórica; se desarrollan acciones estratégicas con materiales para pensar y activar procesos de pensamiento; se asumen tareas sobre escritura de ensayos, también tareas respondiendo a ciertos interrogantes, por ejemplo:



Fuente: Elaboración propia

Además muchos otros interrogantes que van encontrando sentido y vida en nuestra experiencia, todo se asume en las formas de taller que proponemos como estrategia metodológica. También se elaboran protocolos y se lleva un diario de campo. En esta primera etapa se elabora el documento central de CF5: *A propósito del desarrollo del pensamiento y las posibilidades comunicativas*, el cual establece las directrices y las líneas de acción; nos encontramos para reunión del Equipo Técnico de Investigación, también para realizar seminarios temáticos y de producción conceptual, principalmente en torno a las funciones cognoscitivas, operaciones mentales y estructuras de conocimiento.

Segunda etapa o período de las primeras producciones de materiales autoformativos –MAF– para los estudiantes adultos participantes. En este momento se consolidan aspectos en torno a las condiciones de los MAF y sobre los temas que han de girar; se construye el documento *Contextualizando funciones cognitivas-procesos*, mismo que integra elementos teórico-metodológicos; se logra la organización de subgrupos en torno a la preparación de fascículos, luego de su producción, se validan aplicándose al grupo para sus correcciones y, finalmente se aplican a los participantes jóvenes y adultos. Proceso que es alimentado

y retroalimentado por elementos teórico- metodológicos sugeridos en el documento central. En adelante los encuentros en la división se dan una vez a la semana y cuatro días en los centros. Hacia finales de esta etapa se participa en el seminario taller internacional sobre Modificabilidad Estructural Cognoscitiva y enriquecimiento instrumental ideado por Raven Feuerstein, elemento del proceso que influencia notablemente la producción de MAF.

Tercera etapa: o período dedicado al trabajo con participantes jóvenes y adultos integrados a la propuesta para la aplicación práctica del período formativo, el objetivo es analizar la experiencia semanal. Ahora se cuestiona en la acción y en la práctica los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos, durante la aplicación generalizada de MAF; también se acude a procesos de auto-capacitación y seminarios con pares u otros profesionales.

Estructura lógica, etapas y momentos previstos en la experiencia

Se trata del rescate de una experiencia como posibilitadora, que surge de una forma de práctica pedagógica diferente con maestros y, que para nosotros tiene los elementos de alternativa en el proceso de formación de un grupo de ellos, quienes deben dirigir su acción y esfuerzos al desarrollo del pensamiento y la posibilidades comunicativas en dos sentidos: autodesarrollo o sea inter-estructuración en sí mismo y heterodesarrollo o sea inter-estructuración de procesos de pensamiento en/con otros: los estudiantes adultos, otros aprendientes-enseñantes.

Se prevé se implemente en cuatro momentos: Un primero, referido al acercamiento, inserción y organización del trabajo; un segundo dirigido a la tematización e interpretación; un tercero referido a la construcción reconstrucción teórica, donde se realizan talleres y se producen unos materiales y un cuarto dedicado a la confrontación teórico-práctica y a la formación práctica del maestro activador de procesos de pensamiento y de desarrollo humano.

En resumen, el proceso de esta experiencia se asume a través de enfoques constructivistas y de pasos que proponen los desarrollos de la investigación-acción-participativa, donde los núcleos temáticos y categorías de análisis orientan el proceso vivido por los participantes,

que para nuestro caso, somos los maestros y los estudiantes jóvenes y adultos como posibilitadores de nuestras reconstrucciones en sus construcciones. De tal manera que cuatro momentos se articulan y orientan el quehacer como fases: descriptiva, exploratoria, explicativa, productiva y reelaborativa de la experiencia.

Procedimientos y fases de ejecución

Muchos aspectos procedimentales se han explicitado en numerales anteriores, relativos a la experiencia y su proceso, sin embargo para efectos de algunas contextualizaciones se asume este aparte.

En la primera fase los integrantes de Cf5 vivenciamos la aplicación de talleres en su modalidad de Acción Formativa con el propósito de conocernos, reconocernos y compartir los conceptos y experiencias que cada uno maneja sobre el proceso de formación de personas humanas y sobre cómo asumir un trabajo que active procesos de pensamiento; es así como desarrollamos talleres de acción formativa sobre pensamiento, desarrollo, acción comunicativa, constructivismo a través de los cuales diagnosticamos el propio estado en relación con estos temas y se priorizan temáticas a desarrollar posteriormente.

En la segunda fase develamos nuestras necesidades, nuestras fortalezas y nuestras carencias e iniciamos un proceso de autocapacitación asumido especialmente a través de lecturas y análisis de experiencias y textos. Este análisis de experiencias y textos se desarrolla también al interior de talleres de Acción Formativa. En esta fase se producen los primeros documentos escritos; ensayos de cada participante sobre tópicos y núcleos temáticos seleccionados y el documento central de la propuesta.

La tercera fase o de desarrollo y consolidación de la práctica a partir del documento central. Seguimos trabajando de acuerdo a los postulados del taller de Acción Formativa y de comprensión de un texto o realidad practicando los cuatro niveles de comprensión propuestos por Smith (1985.); se realizaron protocolos de las sesiones de trabajo y se producen los fascículos de acuerdo con una organización y plan determinados (aparecen algunos en resultados de la experiencia); también se inicia el trabajo entre protagonistas de la propuesta: maestros activadores del desarrollo del pensamiento y las posibilidades comunicativas con jóvenes y adultos participantes en los procesos formativos del bachillerato dependiente de la División comunitaria.

Unidad de Análisis y de Trabajo

En este tipo de trabajo la experiencia misma tiene la doble perspectiva: constituirse en unidad de análisis y en unidad de trabajo. La experiencia se adelantó inicialmente con 11 maestros participantes

APRENDIENTE- MAESTRO/MAESTRA	LOCALIDAD	ENSEÑANTES-ESTUDIANTES
Cristian Pacheco	18 y 6	20 en cada localidad
Beryeny Rodríguez	8 y 9	35 y 15
Alberto López	11 (2 centros)	25 en cada localidad
Juan Vega	1 y 10	30 y 35
Carlos Salinas	(2 centros)	10 y 30
Ricardo Chávez	4 y 5	21 y 24
Elsa Tovar Cortés	Coordinadora o Dinamizadora de Cf5. Localidad 10	--

Fuente: Elaboración propia

Creación colectiva de conocimientos



Fuente: pixabay.com

Llegar a la decisión de escribir este libro para presentar la experiencia que nos ocupa, fue un camino que transitó por consideraciones fundamentales referidas a la riqueza de la misma, en cuanto a lo conceptual, procedimental, valorativo y rescate de paradigmas respecto a la formación y acción educadora. En cuanto a lo conceptual formativo, vale la pena detenerse en el sentido de la potenciación del pensar como tarea permanente del grupo de educadores desde la institución escolar, en las diferentes instancias y niveles: inicial, básico, medio y superior, tanto en pregrado como en posgrado. Niveles en los cuales se entretujan miradas de mundos que acogen diversos discursos sobre la vida, el bien común, el acceso a derechos, la dignificación de la vida y su cuidado; los ecosistemas con sus nichos de vida, los conflictos con sus búsquedas de soluciones y el reconocimiento de todas las formas justas y ecológicas de asumir las existencias y lecturas de fenómenos tanto naturales como sociales.

Los productos se clasifican en tres categorías que se ubican en creación de conciencia, confrontación práctica y elaboración de materiales escritos, o autoformativos como se denominan en el proceso. Todas tienen que ver con la comprensión de las disciplinas y áreas de estudio como excusas para posicionar la activación- potenciación del pensamiento y

las inteligencias: sentientes, afectantes, volitiva, emocional y racional en primer lugar y, en la búsqueda de la autorrealización colectiva y personal.

En cuanto a conscientización entendida como la toma de conciencia del papel del educador de personas jóvenes y adultas, así como su trascendencia, se ha evidenciado:

- Cambio de actitud en cuanto a la visión evaluativa, ahora lo más importante no es la respuesta sino qué implican estas, además, todas son válidas.
- La consolidación paulatina de un grupo de trabajo donde se comparten afectos, inquietudes, conocimientos y reconocimientos. Mirada fraterna y cooperativa.
- Inserción de elementos de autoestima, valorativos y de credibilidad en las capacidades y el propio trabajo.
- La concepción de haber evolucionado, después de cierto tiempo nadie del grupo se considera igual que hace un año, dicen: “ aunque esta propuesta se terminase, lo más importante es que ahora estamos seguros del papel que jugamos en nuestro desarrollo y en el de nuestros estudiantes. cualquier asignatura o área del conocimiento no es más que una excusa para pensar y evolucionar como ser humano, en la búsqueda de soluciones a los problemas y en las relaciones consigo mismo y con el otro-”. También afirman: “a nivel personal veo que el camino en la educación no es el mismo, que el trabajo de tiza, tablero y marcador ya cumplió su ciclo, porque se requiere la participación y la acción de todos los que intervienen en el proceso.”
- Continúa existiendo conciencia de las limitaciones tanto personales como colectivas, pero la incertidumbre ha cedido también paso a la confianza y la seguridad del aporte que se puede dar y recibir; esta seguridad también se ha proyectado a los estudiantes adultos participantes.

En cuanto a confrontación práctica, la puesta en escena pedagógica ha permitido reconocer límites y posibilidades reales. Para unos fue el

derrumbe de mitos y prejuicios con respecto a las capacidades de las personas adultas de localidades deprivadas, también se ha comprobado que no es difícil trabajar con ellos en una perspectiva de desarrollo humano. Otro aspecto es la dificultad en armonizar el discurso y la acción, se persiste en la idea de establecer rupturas entre otros maestros y un maestro que desarrolle el pensamiento y las posibilidades comunicativas, como metas del encuentro educativo. En general se asiste también al cambio paulatino de jóvenes y adultos en cuanto a la aceptación de la propuesta; también está presente la dificultad de romper la tensión entre lo que se dice y se hace y entre lo proyectado y lo realizado. En resumen, como dice Cristian Pacheco “creo que en el campo práctico cada maestro es un proyecto”.

En cuanto al material escrito, se presentan seis (6) documentos cuya escritura en gran medida fue asumida por quienes dinamizaban CF5, pero, pasaron por la discusión y acuerdos en el colectivo, especialmente el documento central, el de conceptualización de procesos cognoscitivos y el de interacción inicial. Aunque se elaboraron otros cuyos autores fueron parejas constituidas para tal fin en el grupo. Los documentos que se crearon:

- *A propósito del desarrollo pensamiento y las posibilidades comunicativas.* Documento central y el primer escrito logrado por el grupo; este contiene las directrices generales de la propuesta.
- *Contextualizando funciones cognoscitivas - procesos-*. Contiene la organización del trabajo y los elementos de conceptualización de los procesos que se pretenden potenciar.
- *Interacción inicial.* Contiene dinámicas que posibilitan el conocimiento interpersonal y de expectativa de los participantes.
- *Fascículos para cada proceso.* Referidos a procesos perceptuales y talleres de comprensión lectora.

A propósito del desarrollo de pensamiento y las posibilidades comunicativas

Documento de trabajo del Campo de Formación de Desarrollo del Pensamiento y Posibilidad Comunicativa: Cf5-

El documento es el producto de la participación de todos quienes conforman el equipo de trabajo CF5; su coordinación, directrices, enfoque y redacción final fue asumida por Elsa Tovar.Cortés. La parte concerniente a comunicación fue elaborada por Ricardo Chávez Mancipe.

PARTICIPANTES	LOCALIDAD	FORMACIÓN
Leyla Bohórquez	18 y 6	20 en cada localidad
José Alberto López	8 y 9	35 y 15
Clemencia Londoño V	11 (2 centros)	25 en cada localidad
Luz Marina Moreno	1 y 10	30 y 35
Cristian Pacheco	(2 centros)	10 y 30
Juan de Jesús Vega	4 y 5	21 y 24
Ricardo Chávez	Coordinadora o Dinamizadora de Cf5. Localidad 10	--
Elsa Tovar Cortés	10	Maestra, Psicopedagoga. Psicóloga, Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Beryeny Rodríguez	08	Licenciada en Física y Matemáticas
Coordinadores de CF5:	Elsa Tovar Cortés Ricardo Chávez Mancipe	

Fuente: Elaboración propia

Participantes del equipo CF5

Introducción

Una araña ejecuta operaciones semejantes a las del tejedor y una abeja avergüenza por la construcción de sus celdillas de cera a más de un arquitecto humano, pero lo que ya por anticipado distingue al peor arquitecto de la abeja mejor, es que el arquitecto construye la celdilla con su cabeza antes de construirla con la cera. Al final del proceso de trabajo sale un resultado que ya estaba presente al principio del mismo en la representación del trabajador, o sea idealmente. No es sólo que el trabajador obre una alteración de forma de la naturaleza; es solo que al mismo tiempo realiza en lo natural su finalidad, la cual es conocida por él, determina como ley el modo de su hacer y tiene subordinada su voluntad.

Karl Marx, El Capital.

Síntesis descriptiva

El presente documento se fundamenta principalmente en tres autores, Piaget, Vigotski y Habermas y de algunos seguidores suyos, a partir de sus propuestas se desarrolla un modelo que integra: el qué, por qué y cómo activar procesos y funciones cognitivas intervinientes en los esquemas de acción física y reflexiva (estructuras de pensamiento) de las personas que se involucran al proceso formativo dependiente de la División Comunitaria del D. C. Propuesta de Educación básica de jóvenes y adultos; de tal manera que se siga la senda de una evolución y activación continua de las estructuras que conforman sus procesos psicológicos superiores, que posibiliten tomar como hábito la reflexión en la solución de los problemas que la cotidianidad les depare.

Referentes conceptuales y teóricos

Antes de proponer otro tipo de discurso, nos parece importante partir de la conceptualización de los términos que hacen significativo nuestro título y nombre. Desarrollo, pensamiento y posibilidad comunicativa; para tal empresa partimos específicamente de tres autores, por considerarlos piedra angular en los avances, finalidades y compromisos que propondremos desde este campo de formación, y que se fortifica desde una óptica generadora de una comprensión de la acción educativa como el proceso de formación del hombre en la búsqueda de espacios que propugnan por una autonomía cada vez mayor.

Desarrollo. El concepto de desarrollo humano es supremamente amplio, un acercamiento integral y comprensivo a ello, requiere de la interrelación de diferentes disciplinas; algunos elementos para develarlo son:

- La triple dimensionalidad en la construcción crítica del sujeto: trabajo, lenguaje e interacción.
- Caracterización de la historicidad del desarrollo humano de ahí que sea un juego dialéctico en el cual la linealidad puede ser necesaria pero no suficiente para su comprensión.
- El interjuego, subjetividad, socialidad.
- Las instancias y espacios de socialización primaria y secundaria.

Piaget (1968) expone una comprensión ascensional del desarrollo, en él se da: construcción, continuidad, fases de ajuste, evolución hacia el equilibrio, inventiva y diversas etapas definidas a partir de la construcción de unas estructuras cognitivas donde las más elementales servirán como base a otras más elaboradas. Puso de relieve el desarrollo como producto de la interacción de cuatro factores: maduración, experiencia física, intercambios sociales y equilibrio dice que el desarrollo consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio... el desarrollo es un proceso temporal por excelencia (Piaget, 1978).

Para Vigotski (1979), el desarrollo es un proceso dialéctico, complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en la evolución de las distintas funciones. La metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y ciertos procesos adaptativos. Lo anterior a partir de la idea de la transformación cultural e históricamente configurada, posibilitadora de una construcción social; la cual legítima, de acuerdo a contextos específicos, ciertas formas de concepción del mundo, de la vida y de la operatividad tanto en lo individual como en lo comunitario.

Pensamiento. Lo entendemos como una operación sobre la realidad. Para Vigotski (1973) es una función psicológica superior, cuyo desarrollo está determinado por el lenguaje y la experiencia sociocultural. Siguiendo esta línea Shardaikov (1963) afirma que “la práctica humana repetida millones de veces se afianza en la conciencia en las figuras de la lógica, es decir mediante las formas de pensamiento”. En su sistema

teórico, el pensamiento no es solamente una actividad cognoscitiva, sino que constituye también una labor combinatoria y creadora; lo que da como resultado la creación de nuevos objetos y fenómenos de la cultura material y espiritual de los hombres, permitiéndoles prever y planificar las sendas de su vida privada y pública. A su vez los conocimientos de estos nuevos logros y descubrimientos sirven de base para la formación de nuevos conceptos, reglas y leyes. Es así como el pensamiento se realiza en la unidad de teoría-praxis y viceversa. En su visión “el pensamiento se realiza y desarrolla de acuerdo a formas inherentes de análisis-síntesis y comparación; abstracción, generalización y especificación; deducción y analogía, determinación de nexos y relaciones; formación de conceptos, clasificación y sistematización” de ahí que en el análisis actúen como componentes constructivos de todas las demás formas de actividad mental.

Concluimos la conceptualización sobre pensamiento trayendo a colación a Engels quien en la dialéctica de la naturaleza explícita que el fundamento más esencial y más próximo del pensamiento humano es precisamente la transformación de la naturaleza por el hombre.

Comunicación. En su libro *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotski (1973) dice: “La transmisión racional, intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y este es el lenguaje humano, nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo (...) La verdadera comunicación requiere significado, o sea tanto generalización como signos(...) La actitud generalizadora es una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. La función primaria del lenguaje es la comunicación y el intercambio social”. Plantear que el lenguaje no es exterior al pensamiento, quiere decir que hacemos cosas con palabras, nos comunicamos, producimos, validamos ciencias, teorías, métodos, normas, formas de gobierno, cambiamos o conservamos tradiciones, constituciones, gustos, valores, hábitos y costumbres. Con competencia comunicativa podemos afectar, transformar o mejorar nuestra vida y la de las comunidades; por la comunicación aprendemos a dar razones y motivos desde nuestro propio mundo de la vida.

Pensar la comunicación de esta manera es oponerla al sentido de comunicabilidad, la cual connota calidad de comunicable y lo comunicable es aquello que es digno de comunicarse, de ser sociable o tratable. Nosotros preferimos entenderla como la “Acción comunicativa”

en el sentido de Habermas, ya que este propone el establecimiento de un nuevo paradigma que consiste en el cambio de la razón unívoca centrada en el sujeto a una razón dialógica abierta. El sentido dialógico consiste en practicar el saber proposicional como invitación a que el otro se reconozca en mi perspectiva (manera de ver el mundo) y yo me reconozco en su perspectiva.

La forma más apropiada para lograr esto es, por medio de una “acción comunicativa” que esté dirigida hacia una actitud de comprensión y entendimiento mutuo, debido a que hay diversos tipos de acciones humanas; todas ellas con actitud muy diferente a la que determina la acción comunicativa. Verbigracia, Hoyos afirma:

La acción racional por finalidad, que Habermas llamó, acción teleológica, organiza racionalmente la relación entre medios y fines y se caracteriza por la actitud objetivante que predomina en ella. Un modo de acción teleológica es la acción estratégica orientada a influir en otros para la obtención de los fines de quienes orientan a realizar la acción. En cambio la interacción guiada por normas, se refiere a un mundo social y se realiza en una actitud intersubjetiva, de manera análoga, la acción dramática se caracteriza por una referencia explícita a la propia subjetividad y a las vivencias de quienes actúan gracias a una actitud expresiva buscan ellos proyectarse públicamente. (2012,p.284)

Gracias a la actitud de comprensión intersubjetiva-comprensión y entendimiento mutuo que caracteriza a la “acción comunicativa”, es posible pensarla como mediación necesaria y condición normativa del sentido mismo de toda acción humana como acción social. La acción comunicativa consiste entonces en intercambiar pensamientos sobre la realidad a través del diálogo; hay que aprender a saber pensar y saber actuar, sin supuestos individualistas; lo cual implica la exigencia de la comprensión como paso previo para escuchar, entender y discutir; dando posibilidad a la contraargumentación.

Contextualización del Campo de Formación

Desarrollar el pensamiento y las posibilidades comunicativas quiere decir realizar acciones, operaciones mentales, que permiten pensar, pensar en diferentes direcciones y sentidos, abarcando cada vez más elementos, aspectos y enfoques de la realidad; de tal manera que

se llegue a comprenderla y transformarla, haciéndola cada vez más accesible y pródiga al mundo de la propia existencia. Este campo de formación es una continuación de los factores 3 y 4 (razonamiento verbal comunicabilidad y razonamiento lógico matemático), En consecuencia tiene que ver con la evolución y potenciación de los procesos y estrategias del pensamiento y las posibilidades comunicativas a saber: memoria, concentración, inducción, deducción, síntesis, análisis, capacidad discursiva, exploración, orientación espacio temporal, razonamiento, etc., de tal modo que le permita a cada persona desarrollar de una manera más fluida y creativa sus potencialidades.

Implica ante todo el avance en el logro de estructuras mentales, de esquemas y estructuras de representación y explicitación de la realidad, mirada en el aquí, en el ahora y en la idealidad; como también la consideración de la acción desde su plano sensorio-motriz hasta el de acción interiorizada, existiendo en el plano de la abstracción y expresada a través de la palabra, del discurso y de la competencia comunicativa, así que plantear un campo de formación que hable del pensamiento y la posibilidad comunicativa, no es algo diferente a la interrelación consigo mismo y con los otros, donde cada uno participa reflexivamente desde su contexto y su bagaje cultural, priorizando la acción como punto de encuentro y de partida y en la reflexión sobre esa acción, subsumida en transformaciones.

Su razón de ser, es romper con los procesos exclusivamente memorísticos e impulsar procesos significativos que permitan la construcción y reconstrucción del saber, procesos abiertos que no limiten la creatividad y fomenten la autonomía. Además es entender el pensamiento y las posibilidades comunicativas como factor de desarrollo individual y colectivo. Por lo tanto debería considerarse como el motor que dinamiza la propuesta en su conjunto. Reiteramos la creencia compartida de que este campo de formación busca mantener vigente en jóvenes y adultos, el deseo por construir su formación integral a través de la creatividad, la crítica, la reflexión. Todo esto teniendo como referente su entorno vital como herramienta el pensamiento y como instrumento fundamental el lenguaje. De ahí que sea una esfera a desarrollar de forma ilimitada en el género humano como condición sin la cual no es posible avanzar como tal.

Estructurando estructuras

Con este nombre señalamos el proceso a seguir en el rastreo, construcción y reconstrucción de estructuras por parte del sujeto pensante, de las mujeres y los hombres que reelaborando el mundo elaboran su mundo y trascienden. Los procesos que desarrollan a partir de ideas vitales, extractadas de temáticas generales, que se consideren cimientos sobre los cuales la acción del desarrollo del pensamiento y la posibilidad comunicativa sea una realidad, tienen su explicación y soporte teórico en: el punto de vista de Piaget y la teoría Vigotskiana de formación de conceptos. Cuando Piaget plantea la teoría de los estadios, también plantea unas estructuras cognitivas, que no son una determinada conducta, sino una orientación generalizada en el pensamiento frente a la resolución de un problema, es decir, una serie de esquemas de acción en la búsqueda de su solución y explicación (entiéndase la acción en sentido físico y reflexivo).

Estás estructuras de relaciones de orden, de agrupamiento, de reticulado, de grupo INCR, en otras palabras esquemas de operaciones a nivel sensoriomotriz, concreto y formal, (llamado también proposicional o hipotético- deductivo); son las que proponemos para las diferentes etapas del bachillerato de jóvenes y adultos. Integradas a estas aparecen también las fases que en formación de conceptos de Vygotski, según él, se destacan tres niveles de generalización relacionados dentro de un orden de desarrollo en la construcción de conceptos: formación de imagen y pensamiento sincrético, pensamiento en complejos y pensamiento conceptual.

Como la ciencia avanza continuamente, a partir de los abordajes ya mencionados, particularmente teniendo en cuenta que el punto de vista Piagetiano, los estudiosos de la ciencia cognitiva han propuesto una estructura de pensamiento pensada para las características que esté presenta en la edad adulta: el pensamiento post-formal según Kramer (1983) citado por Soto Lombana: es de naturaleza relativista y sus rasgos fundamentales son su enfoque integral y la aceptación de la contradicción como parte de la realidad; de ahí que en un adulto vea los “sistemas como totalidades orgánicas, donde predomina el análisis holístico” (Soto, 1993), aquí la estructura será: post-proporcional, inter-sistémica, intergrupos.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el panorama que a manera de curriculum, legitima el campo de formación de desarrollo del pensamiento y la posibilidad comunicativa (CF5):

Tabla 2. Posibilidades curriculares en la potenciación de cognoscitiva

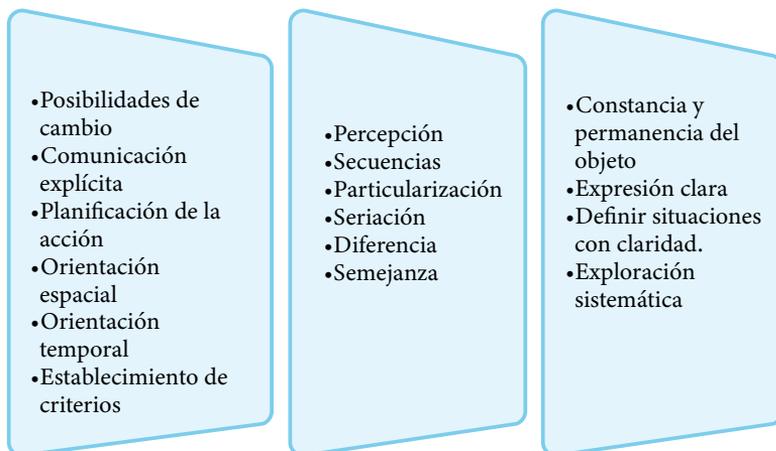
CICLOS DEL BACHILLERATO	ESTRUCTURAS	ESTRUCTURAS	
FUNDAMENTACIÓN	Estructuras de relaciones de orden, clase y correspondencia (inclusión, clasificación, seriación, relaciones) Estructuras de agrupamiento y de reticulados Estructuras de grupos o de las cuatro operaciones (directa, inversa, recíproca, contrarrecíproca. nivel combinatorio)	Pensamiento, nocional. Pensamiento en complejos, pensamiento conceptual pensamiento concreto pensamiento formal	Imaginación- juego. Pensamiento creativo. Lenguaje planificador
PROFUNDIZACIÓN	Estructuras de grupo o de las cuatro operaciones (nivel combinatorio, proposicional e hipotético I y II) Estructuras de inter grupos (nivel proposicional e hipotético III)	Pensamiento conceptual o teórico pensamiento formal- pensamiento categorial	Pensamiento convergente, divergente- lateral. Lenguaje para sí o interior Lenguaje exterior o desplegado Lenguaje verbal gráfico e icónico
PERFECCIONAMIENTO	Estructuras de inter-grupos I y II nivel post-proposicional, dialéctico, intersistémico, multi proposicional	Pensamiento conceptual - teórico Sistemas teóricos pensamiento post-formal	

Fuente: Elaboración propia

jerarquizaciones, resolución y planteamiento de problemas y se generan sistemas de conceptualización que permiten develar y elaborar modelos y explicaciones sobre su mundo y el mundo: su propia realidad y en la realidad en la que todos estamos inmersos. También estarán presentes procesos de:



Al igual que funciones cognitivas tales como:



Los desarrollos se plantean desde la lógica matemática y la acción comunicativa; cada estructura tendrá sus ideas subyacentes en estos dos polos complementarios y posteriormente tendrá sus específicos abordajes, por ahora podemos presentar:

Tabla 1. Otras relaciones y posibilidades curriculares

		ESTRUCTURAS	TEMÁTICAS E IDEAS VITALES
Imaginación- Juegos Pensamiento creativo	lenguaje planificador	de relaciones, de orden y de clase	DESDE Matemáticas
Pensamiento convergente divergente- lateral	lenguaje para así o interior	de agrupamiento y reticulado	teoría de conjuntos y operaciones entre conjuntos: Unión, intersección, complemento.
Pensamiento discursivo y lógico verbal	lenguaje exterior o social	de grupo o de las cuatro operaciones(nivel combinatorio)	Números naturales: Familia Adictiva, familia multiplicativa
Pensamiento práctico y lógico	lenguaje verbal gráfico e icónico		

Fuente: Elaboración propia

Abordajes metodológicos

Cuando el cometido es estructurar estructuras de conocimiento, pensar en lo metodológico nos lleva a recordar que una interconexión sináptica tiene una velocidad estimada en una micra y que en un minuto se pueden establecer 60.000 nexos corticales; así mismo que si bien el universo alcanza en partículas elementales la no despreciable cifra de 10 a la potencia 88; en 1987 el profesor Yuri Chirkov estimó que las conexiones posibles de un ser de la especie homo pensantis podría llegar a un guarismo equivalente a 10 elevado a la potencia 100. Lo anterior solamente pretende dar una somera mirada a las capacidades y potencialidades que cada uno de nosotros posee y convencernos cada vez más del inmenso reto que le corresponde a un campo de formación cuyo propósito sea desarrollar el pensamiento y la posibilidad comunicativa.

Algunos supuestos básicos que sustentan el trabajo y la actividad en CF5, son:

- No se trata de cómo enseñar, el dispositivo en cuestión es ¿cómo aprender? ¿Cómo aprender a aprehender?
- La actividad de pensar es valiosa por sí misma.
- Las actividades deben ser estructuradas y orientarse deliberadamente

a la activación de procesos de pensamiento, sin limitar la libertad individual.

- Las actividades deben desafiar el pensamiento, la creatividad y evitar el fracaso. Las personas han de aprender a tenerse confianza y valorarse.
- La atención debe centrarse en la acción, en la actividad como fuente de conocimiento y no en el discurso del maestro. Cada educador es un preguntario e ideador de actividades potenciadoras del Ser.
- Las actividades deben motivar a la participación; al intercambio y el trabajo en grupo. Ser fraterno.
- Las teorías son cajas de herramientas teórico –metodológicas.

La construcción, elaboración y reelaboración de estructuras de conocimiento está indisolublemente ligada a la acción y actividad del sujeto epistémico; precisamente en el marco de las epistemologías genéticas y por ende del constructivismo que desde su seno se aboga, bien sea lógico e histórico cultural, existen dos momentos importantes en el proceso de conocimiento, así: la acción entendida desde el plano sensorio-motriz hasta la acción representada, la cual no es algo diferente a una toma de conciencia, o sea, una abstracción reflexiva de la acción.

De acuerdo y conscientes de lo enunciado, tomamos partido por todos aquellos enfoques metodológicos donde se privilegia y se parte de la actividad del sujeto, de sus esquemas de acción, los cuales de suyo connotan los conocimientos previos tanto del individuo como del grupo, optamos por los siguientes métodos:

- *El formativo modelador*, trabajado por Vigotski y seguidores, donde se hace análisis del proceso en perspectiva evolutiva, se busca la explicación y no la descripción; donde a través de actividades en las cuales deliberadamente con estímulos artificiales se legitiman formas de acción para desplegar y activar el proceso y su formación. Como variante de este método se puede optar por: el método experimental pedagógico formativo de Galperin y/o los talleres de acción formativa trabajados por Tovar (1994a, 1994b)

- *Los esquemas de acción* de la toma de conciencia, propuestos por Piaget.
- *El método de comprensión de lectura* de Frank Smith que entendemos como la posibilidad de comprensión de cualquier texto de la realidad, para cuya lectura se tenga en cuenta: lo literal, implicativo, evaluativo o crítico y creativo.

Así mismo emprendimos camino en la búsqueda de programas relativos a los desarrollos que nos ocupan, en tal caminar encontramos:

- *Juega y aprende a pensar*: programa ideado por CINDE (Vasco, Arango y Nimnich) que comprende tres niveles y una batería de juegos.
- *El proyecto aprender a pensar*, ideado por D´Bono y Machado para el Ministerio de la Inteligencia del vecino país venezolano, algunas de cuyas herramientas para pensar son:
PNI: positivo, Negativo, Interesante.
CTF: Considere todos los factores.
P.B: Prioridades Básicas.
C y S: Consecuencias y Secuelas.
P.M.O: Propósitos, Metas y Objetivos.
A.P.O.: Alternativas. Posibilidades y Opciones.
Decisiones – Reglas -Planificación.
- *El Programa de Enriquecimiento Instrumental – PEI-*
- *El proyecto de Harvard*
- *Programa Racional para Desarrollar la Inteligencia de Congraings Martin*
- *Las estrategias utilizadas por Giani Rodari en su Gramática de la fantasía*
- *La Filosofía para Niños y las Comunidades de Indagación de Lipman*
- *Los proyectos para el desarrollo del pensamiento abstracto*
- *El Programa del Pensamiento Lateral o pensamiento en los márgenes*
- *Juegos ancestrales y populares*

Con respecto a cómo asumir la evaluación consideramos que la estrategia del mapa conceptual trabajada por Novack, constituía una valiosa forma de mirar los nexos y vínculos de un concepto, explicitando su red de relaciones;

de tal manera que nos acogimos a esta manera de mirar en diferentes momentos la evolución de un concepto, de un proceso y/o de un sistema conceptual. También utilizamos estrategias desestabilizadoras, hipotético-deductivas, establecimiento de analogías y diferencias, elaboración de escritos (poemas, cuentos, fábulas, versos, canciones y coplas) y confrontaciones dentro del marco constructivo- modelador y de doble estimulación.

Al iniciar el programa y en el transcurso del proceso, cuando fue necesario, se realizaron talleres de Acción Formativa para la comprensión de conceptos y significados –vocabulario–, así por ejemplo, al comienzo del proceso las primeras sesiones estaban dedicadas a estos talleres con temas alusivos a las implicaciones y significaciones de las palabras: pensamiento, acción comunicativa, acción, actividad y desarrollo humano.

Dinámica de trabajo intragrupo

Encontrar una forma de actividad que desde el principio garantizase la construcción del grupo, el conocimiento de los presupuestos constructivistas en la práctica y en mantener un modo de actuar que paulatinamente se constituyese en una nueva opción, en un modelo alterno de hacer educación, fue una tarea árdua, comprometida y significativa, labor que finalmente dio sus frutos. Afirmamos que dio sus frutos ya que el documento que hoy entregamos es de muchas maneras producto de todos; cada uno desde sus alcances y posibilidades, pero, sin lugar a equívocos, desde un compartido compromiso fraterno aportó. Las páginas plasman ideas de todos, porque desde tareas específicas y en diferentes fechas, desde el salón donde siempre trabajamos cada uno escribió con respecto a:

- ¿Qué implica y connota el CF5?
- ¿Cuál es su papel como maestro y cuáles son sus compromisos?
- ¿A través de qué abordajes metodológicos lleva a la práctica el desarrollo del campo de formación?
- ¿Qué acuerdos existen entre integrantes del campo de formación y de qué manera se abordan?
- ¿Qué implica para usted construir conocimientos?

Las elaboraciones logradas a nivel individual se ponían en común, se discutían en grupo y cada elaboración era recogida por los coordinadores, quienes finalmente redactaron el documento, el cual fue conocido y comentado en el grupo. Además de destacar el trabajo y participación de todos, queremos reconocer especialmente los aportes de Cristian Pacheco

en el mantenimiento de un clima de confianza, calidez y alegría; sin cuyo elemento armónico quizá las relaciones hubiesen seguido cursos diferentes; también todo el tiempo y disponibilidad de Clemencia Londoño, quien no escatimó esfuerzos y pese a sus múltiples actividades se encargó de digitar el documento. Este espacio es de mutuos agradecimientos, reconocimientos y petición de disculpas; lo que pretendemos es acariciarnos individual y colectivamente, además fraternalmente expresarnos aceptación, respeto y cariño.

Algunos niveles de tensión

Un nivel de tensión es un espacio que conflictualiza el trabajo, obstaculizando y retardando las caricias individuales y colectivas que pueden surgir al interior de la dinámica de la labor, en la cual cada individuo debería buscar parte de su realización como ser trascendente. En toda actividad humana es posible explicitar tensiones, las cuales se encargan de activar dispositivos y acciones tendientes a su resolución, en uno o en otro sentido; lo ideal sería que estas se resolvieran dando cabida a nuevas miradas que permitan ópticas diversas sin menguarlos afectos, la vida emocional, el trabajo, las instituciones y respetando el poder ser de las personas involucradas en el proceso.

Ignorar que en toda acción humana existen tensiones es un exabrupto, de ahí que nuestro propósito sea develar algunas que hemos percibido, ya sea al interior de nuestro grupo, el CF5, al interior del grupo de investigación del bachillerato de jóvenes y adultos y al interior del desenvolvimiento de la División de Educación Comunitaria en lo que concierne a este proyecto y proceso...

1. La concepción administrativa vs lo alternativo de la propuesta:
Todo modelo educativo alejado de lo tradicional debe connotar un modelo administrativo también alternativo, con el objeto de visibilizar procesos y agilizar la operatividad.
2. El discurso teórico vs la acción práctica:
Se sobrevalora lo práctico en detrimento de lo teórico, es frecuente y sistemática la petición de la receta, del cómo proceder; olvidando la reflexión sobre la fuente que garantizaría un manantial inagotable de acciones, las cuales a su vez enriquecerán los marcos de referencia conceptual.

3. La impronta social de repetidores memorísticos vs la construcción de su propio discurso.
4. La capacidad de valerse del propio entendimiento vs la adopción acrítica de discursos externos.
5. La historia individual vs los propósitos de la alternativa educativa:
6. Los aprendientes- enseñantes (directivos, maestros y alumnos) venimos de modelos contradictorios a los que el proyecto andragógico propone.
7. La responsabilidad compartida vs la centración del poder:
En una propuesta donde la dinámica es la construcción, todos los del grupo deben acudir en conjunto a la solución de las dificultades y a la puesta en marcha del trabajo, sin delegar la tarea o la mayor responsabilidad a una única persona.
8. Lo particular vs lo comunitario:
A veces prevalece el interés personal y se supedita las demandas grupales, lo cual lesiona en algunas ocasiones la posibilidad de concertación y acuerdos.

Estas tensiones en los grupos de cada FD, CF, otros grupos y equipos como en la División Comunitaria en general, se van superando a medida que se construyen redes afectivas de trabajo, las mismas tejen nuevas molas y mochilas para crecer en dirección a una autonomía endógena y la propuesta pedagógica tome cuerpo en lo discursivo y en la praxis.

Pensar en los recursos

“Dame una idea y transformaré al mundo”

Seres

En primer lugar pensamos en unos interlocutores externos, ellos podrían ser:

Dra: Rosalía Montealegre Hurtado (doctorada en Psicología Histórico-Cultural)

Dr: Carlos Eduardo Vasco Montoya

Dr: Antanas Mockus o Dr. Carlos Augusto Hernández (discursos sociales)

Dr: Paulo Freire y grupo Dimensión Educativa (Educación Popular).

Listado de recursos físicos fundamentales como material bibliográfico y juegos

- Dominoes
- Cartas españolas y naipes
- Cubos
- Loterías
- Matrices de palabras y de números
- Fotocopias
- Fábulas
- Baterías de juegos que retan el pensamiento
- Tablas para minicomputador de papy
- Pirámides de palabras y de números
- Historietas
- Bloques lógicos
- Mapas
- Comics
- Cuentos
- La emisión de material para aprendientes – enseñantes (estudiantes y maestros mediadores).

A manera de glosario. Contextualización de algunos significados

Asociacionismo: relación consistente de ideas contiguas semejantes u opuestas.

Atención: momento activo y selectivo de la percepción caracterizado por una restricción del campo de la conciencia, la cual en su totalidad se concentra en un estímulo determinado.

Autonomía: condición del individuo que goza de independencia, de nadie depende en ciertos conceptos y en sus decisiones; la mirada se centra en el bien común y en el acceso a derechos. Kant aplicó el concepto a la moral porque procede de acuerdo con la razón y no de acuerdo a las pasiones, necesidades y circunstancias. El imperativo

categorico (ley que la voluntad se dicta a sí misma) es la expresión de la moral autónoma. La moral que no se dicta su propia ley es, por obedecer a lo que no es la razón.

Inclusión: relación definida entre conjuntos. Si todo elemento de A es también elemento de B, se dice que A está incluido en B; $A \subset B$. Incluir: Colocar una cosa dentro de otra, llevar una cosa implícita en otra. Contener un número menor en otro mayor.

Correspondencia: acuerdo, equivalencia entre elementos de diferentes grupos.

Memoria: capacidad para repetir una conducta aprendida previamente, esta conducta abarca tanto procesos psicomotrices como verbales y supone un aprendizaje. Son todas nuestras determinaciones activas (y las del pensamiento) que se producen en forma sucesiva donde hay necesidad de enlazar las unas con otras. Este enlace es solo posible mediante la persistencia a través del tiempo; luego, la memoria es la conciencia misma en relación al tiempo.

Creatividad: actitud humana que produce valores materiales y espirituales cualitativamente nuevos. Facultad del hombre surgida gracias al trabajo, la cual le permite formar una nueva realidad con el material que tiene a su alcance para dar satisfacción a las múltiples necesidades sociales.

Currículo: epistemológicamente se entiende por una “carrera o curso”. Sin embargo, este término ha tenido numerosos significados, veamos algunos: Caswell y Campbell (1935): Currículo, conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela. Johnson (1967): Currículo es una serie de estructuras de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr. Stenhouse (1981) Currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Gimeno Sacristán (1988): Currículo es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento, la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos entre la teoría y la práctica posible, dadas algunas condiciones.

El currículo debe entender al alumno como ser individual, aunque influido por el entorno socio-político, económico y cultural; es decir, que debe tener en cuenta al individuo y a la sociedad circundante. Sus relaciones y todo lo que implica convertir la escuela en un espacio dinamizador para que los procesos que allí se desarrollen conviertan al individuo en el motor de la sociedad. En conclusión diríamos que el currículo debe ser una construcción permanente.

Comunicar: hacer a otro partícipe de lo que uno tiene. Descubrir, manifestar o hacer saber a uno alguna cosa. Conversar, tratar con alguno de palabra, por escrito o por otras señales. Consultar, conferir con otros de un asunto, tomando su parecer. Sinónimo: de compartir y participar un conocimiento.

Comunicativo: que tiene actitud o inclinación y propensión natural a comunicar a otro lo que posee, fácil y accesible al trato con los demás. Sinónimo: sociable, tratable.

Pensamiento: potencia o facultad de pensar. Acción o efecto de pensar. Pensar: imaginar, considerar o discurrir. Reflexionar, imaginar una cosa con cuidado para formar dictamen. Sinónimos: inteligencia, raciocinio, reflexión, meditar, idear, proyectar, concebir.

Discriminación: acción de discriminar, diferenciar, separar, distinguir.

Reversibilidad: volver una cosa a su condición o estado primitivo.

Deducción: método por el cual se procede lógicamente de lo universal a lo particular. La deducción es una especie de síntesis, pues consiste en ir de los principios a las consecuencias, lo cual es un proceso progresivo conforme al orden de las cosas. Operación lógica por la cual, partiendo de una o varias premisas se llega a una proposición que es un consecuente. También es la operación lógica por medio de la cual inferimos verdades particulares a partir de verdades generales. Deducir: sacar consecuencias de un principio o proposición supuesta.

Inducción: razonamiento con el cual basándose en el conocimiento de alguna verdad particular, se establece una verdad o ley general. Instigar, persuadir, ocasionar, causar, atender lógicamente en el entendimiento desde el conocimiento de los fenómenos, hechos o casos, a la ley o principio, que virtualmente los contiene o que se efectúa en todos ellos

uniformemente. Razonamiento por el que a partir de datos singulares suficientes se infiere una verdad universal.

Evocación: traer a la memoria o a la imaginación. Proceso por el cual el contenido fijado y retenido en la memoria vuelve a actualizarse reapareciendo en nuestra conciencia; a veces requiere un esfuerzo de concentración de la mente. Evocación libre: es el proceso de aprendizaje en el cual los materiales de aprendizaje se recuerdan posteriormente en cualquier orden elegido por el sujeto.

Selección: proceso de elección de una o varias personas o cosas entre otras, separándolas y prefiriéndolas.

Selección sensorial: es el proceso cerebral que reduce la entrada en determinados sistemas sensoriales, mientras permite que otros sistemas continúen funcionando plenamente; no implica bloqueo total. Los sistemas no dan importancia en forma continua a los fenómenos, de tal manera que, si aparece un estímulo inusitado el foco de atención puede variar rápidamente.

Paradigma: modelo, patrón o copia. Toda ciencia se desarrolla dentro de un paradigma en el cual y dentro del cual se van desarrollando los conocimientos; o sea, que los hombres de ciencia van resolviendo las perplejidades teniendo en cuenta el paradigma y de ahí viene el progreso por la relación entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido. El paradigma es un modelo mental o tangible (empírico) que orienta nuestras reflexiones. En la educación el paradigma es importante porque a través de él se plantea, se proyecta y se evalúa el proceso educativo. Según Kuhn(1971) algunas tesis se pueden tomar como paradigmas para desarrollar investigación científica.

Concepto: Platón dice que es el órgano del conocimiento de la realidad y Aristóteles afirma que es la forma por la cual se conoce la materia. Concepto es el acto del pensamiento complejo que no puede ser enseñado por medio de la instrucción y puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental ha alcanzado niveles requeridos. Un concepto es más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria y más que un simple hábito mental; emerge cuando los aspectos o rasgos abstraídos son resintetizados y la síntesis abstracta resultante se rige como el instrumento principal del pensamiento.

Un concepto no se forma a través de un interjuego de asociados, sino a través de operaciones intelectuales en las cuales las funciones mentales elementales participan en combinación específica; estas operaciones son guiadas por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o atraer ciertos significados y rasgos sintetizándolos por medio de un signo (vigotski 1979).

Disociación: separar algo de otro elemento al que está unido. Incapacidad para relacionar los pensamientos entre sí y con los objetos exteriores.

Proposición: unidad de sentido que a diferencia de la oración, no tiene autonomía sintáctica; se une a una estructura mayor mediante coordinación o subordinación. Expresión de la que puede afirmarse su verdad o falsedad. En matemáticas se concibe como enunciado de la cosa que se va a demostrar o de lo que sirve de base a la demostración.

Dialéctica: puede definirse como el arte del diálogo. Contempla por lo menos dos logos, dos razones o proposiciones en contraposición, entre las cuales se establece precisamente un diálogo, una confrontación, en la cual hay una especie de acuerdos en el desacuerdo, pero, también se cultiva una especie de sucesivos cambios de posiciones inducidas por posiciones otras (contraria).

Estructura: Sistema compuesto por elementos ligados de un modo tal que el cambio producido en uno de ellos, provoca un cambio en los otros elementos. En su libro El estructuralismo, Piaget dice: que una estructura es un sistema de transformaciones que implica leyes como sistema y que se conserva o enriquece por el juego mismo de sus transformaciones, sin que estas lleguen más allá de sus fronteras o recurran a elementos exteriores. Toda estructura tiene cuatro caracteres fundamentales: totalidad, transformaciones, auto-regulación y relaciones.

Estructuración: Según Not (1983) es una operación que ocurre cuando la acción propende a conferir una estructura al objeto o a modificar aquella de la que está provisto o ha reconstruido en otro plano (por ejemplo, de la realidad física a la representación mental). El mismo autor plantea tres posiciones: heteroestructuración, , autoestructuración e interestructuración.

Análisis: Separación de las partes de un todo hasta conocer los principios o elementos de que se forma. La resolución de un todo en sus partes, o como el paso de lo complejo a lo simple. El análisis ayuda a preparar síntesis objetivas y a corregir síntesis artificiales.

Síntesis: Composición de un todo por la reunión, suma o compendio de una materia o cosa. Composición que consiste en ir de las partes al todo, o como el pasaje de lo simple a lo complejo. La síntesis permite verificar si el análisis ha sido completo.

ANÁLISIS

Ir de los efectos a la causa

De los hechos a las leyes
generales

Ideas menos generales a las más
generales

SÍNTESIS

De los principios a las
consecuencias

De las causas a los efectos

Ideas más generales a las menos
generales

Bibliografía

- Alward K. (1973). Un enfoque piagetiano del desarrollo intelectual y destrezas en el modelo educativo que responde a las necesidades del educando. Traducido por Eloísa Vasco. Mimeo, Bogotá.
- De Zubiría, M. J. (1996). Biografía del pensamiento.
- Kuhn, T. S.(1971) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica: México.
- Not, L. (1983) Pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica: México.
- Piaget, J. (1972) Hacia dónde va la educación.
- Piaget, J. (1985). “La Toma de Conciencia”. Ediciones Morata: Madrid.
- Piaget, J. (1982). Psicología del niño. Ediciones Morata: Madrid.
- Piaget, J. (1968). El punto de vista de Piaget. International Journal of Psychology. Vol 3-4.
- Vigotsky. L. (1973). Pensamiento y Lenguaje, traducción de Margarita Rotger. Pléyade: Buenos Aires
- Vigotsky. L. (1979). Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, traducción de Silvia Furió. Crítica: Barcelona.
- Vigotsky. L. (1926 -2005). Psicología Pedagógica. Aique: Buenos Aires.
- Rodari, G. (1973). La Gramática de la Fantasía: Introducción al arte de inventar historias. Traducción del italiano.
- Parra, R. (1989). Los maestros Colombianos. Plaza y Janes: Bogotá.
- UNICEF. (1987). Políticas de ajuste y grupos más vulnerables en América Latina. Fondo de Cultura Económica: Bogotá.
- UCPI.(1993). Preguntar La Escuela. Santafé de Bogotá.
- CEPECS. (1991) La Educación Colombiana Hacia el Siglo XXI. Santafé de Bogotá.
- Lombana, Sandoval, Caicedo. Enfoques sobre el pensamiento Post-formal y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias. Material en mimeo, CINDE: Bogotá
- Lombana, C. A. (1994). Pensamiento postformal, realidad y enseñanza de las ciencias. Material mimeo.
- Regenbrecht, A., El objeto de la Ciencia Pedagógica. Material en mimeo.

Contextualizando funciones cognoscitivas-procesos-



Fuente: Archivo personal

Organización temática (nivel de fundamentación)

- 1. Dinámicas de grupo**
 - a. Conociéndote
 - b. Conóceme
 - c. Trabajo de grupo
 - d. Expectativas
 - e. Lluvia de ideas

2. Talleres de acción formativa

- a. Pensamiento
- b. Desarrollo
- c. Posibilidad comunicativa
- d. Lenguaje
- e. Matemáticas
- f. Conocimientos

3. Funciones y procesos cognitivos. Categorías : (a, b, c, d, e, f, g, h,)

4. Estructuras de relaciones de orden y clase (de agrupamiento y reticulado).

5. Estructura: de grupo (incr). Nivel combinatorio.

6. Mapas cognitivos y conceptuales de asimilación de conceptos.

Para los niveles de fundamentación, profundización y especialización, CF5 diseñó materiales autoformativos en dos sentidos: serie educadores de adultos o aprendientes – enseñantes, y serie aprendientes-enseñantes estudiantes. Los primeros son asumidos especialmente por los coordinadores y su propósito es servir de apoyo en la práctica, algunos títulos para el nivel de fundamentación son:

No. 1 Contextualizando funciones cognoscitivas y procedimentales en el proceso.

No. 2 Interacción inicial

No. 3 Talleres de acción formativa

No. 4 Abordajes relativos a lo metodológico

No. 5 La educación como alternativa del desarrollo humano, etc.

Los segundos son asumidos por los coordinadores y maestros, para lo cual estos se encuentran organizados en tres (3) grupos, cada uno de ellos toma determinados procesos y funciones cognoscitivas, para elaborar el respectivo recurso material que las active y desarrolle.

La visión sobre recursos materiales, cubre una amplia gama de posibilidades tales como: guías, actividades abiertas, folletos, módulos, fascículos, talleres y mucho más que la recursividad de los participantes cree, elucubre, imagine y proponga.

En la elaboración de los materiales se consideraron factores y elementos ya dichos, explicados y explicitados en el Documento Central, así:

- La actividad de pensar es valiosa por sí misma.
- Las actividades deben desafiar el pensamiento, la creatividad y la motivación.
- La atención debe centrarse en la acción del aprendiente-enseñante como fuente del conocimiento.
- Las actividades deben motivar a la participación, al intercambio y al trabajo tanto individual como colectivo.
- Las actividades deben diseñarse de tal manera que contengan tareas que impliquen:
el simple ejercicio, la abstracción en sentido físico (características de la realidad) y la abstracción en sentido lógico- matemático (las relaciones extractadas de las acciones que se han impreso a la realidad).
- Las actividades se orientan deliberadamente a la activación de procesos de pensamiento, a procurar se un mejor concepto de sí mismo y a confiar en sus capacidades, potencialidades y posibilidades.
- Las situaciones deben partir de las experiencias y vivencias individuales - colectivas- comunitarias de tal manera que de lo cotidiano se trascienda a lo posible.
- A través de la acción deben legitimarse contextos lúdicos como antesala de diferentes niveles de conceptualización.
- Las actividades deben sugerir dispositivos problemáticos y el uso de preguntas sugestivas.
- Los materiales han de involucrar: textos, escritos, gráficos, símbolos, etc. presentados teniendo en cuenta que han de trabajarse en salones con poca luz y por personas que vienen de cumplir una dura jornada diaria de labores.

- El eje sobre el cual gira cualquier estrategia o actividad es el constructivismo, la actividad de procesos de pensamiento y comunicación. la formación de esquemas mentales.
- La reflexión, la reversibilidad y diferentes maneras de posibilitar asimilación, son condiciones intrínsecas del trabajo en CF5.
- El lenguaje ha de ser sencillo, claro, llano, debe redactarse en tiempo presente y en primera persona, de tal manera que se estimule un diálogo personal y la posibilidad de caricia entre el aprendiente- enseñante y el (los) autor (es) de la actividad o material autoformativo..

Se conviene la siguiente estructura de los materiales:

1. Hoja de identificación, Qué contiene:
 - a. Logotipo de la división.
 - b. Título de la actividad
 - c. Logotipo del CF5
 - d. Identificación de serie, etapa, número y autor (es) verbigracia, como la que se presenta en esta publicación.
2. En la segunda hoja, en forma motivante aparece la intención o propósito.
3. Una contextualización que despierte ánimo, motivación, pasión y seduzca hacia las actividades.
4. Manejo de conocimientos previos a través de actividades.
5. Estrategias que desarrollen el (los) proceso (s) y función (es) cognitiva (s) y los conceptos que con antelación se han previsto.
6. Estrategias autoevaluativas- evaluativas.
7. Estrategias y actividades cuyo propósito sea reactivar procesos y conceptos y energizar el deseo de aprender, de crecer y de continuar en la labor.

El proceso de edición y elaboración del material comprendió las siguientes actividades:

- Cada subgrupo hace en borrador su propuesta de acuerdo a la función o proceso cognitivo elegido.

- Presentación de ante-propuestas en plenaria de CF5, con la posibilidad de realizar críticas constructivas y sugerencias.
- Elaboración de la propuesta final.
- Entrega de propuestas a la División Comunitaria –equipo de elaboración de materiales-.
- Recepción del material en la División Comunitaria.
- Validación del material en el grupo (CF5), a través de su aplicación con correcciones.
- Utilización del material con los aprendientes- enseñantes.
- Reconstrucción del material a partir de esta última validación.

Contextualización de funciones cognoscitivas- procesos

Presentación

Al iniciar la serie educadores de adultos con un título como este, cabe aclarar algunos tópicos concernientes al trabajo y a las diferentes actividades que en lo sucesivo se asumieron para hacer posible la interesante realidad de llevar a cabo procesos formativos diferentes con los adultos.

Aunque el título es contextualización de funciones cognitivas - procesos-, relaciones, funciones u operaciones a los que concebimos como los antecedentes básicos y pre-requisitos para que el pensamiento navegue en el tiempo, en el espacio, en lo real y en lo posible. Nuestro propósito no es sólo presentar a estas organizadas en las categorías lograda en el seminario Suesca I, en cuya presentación después de cada función cognoscitiva dejamos un espacio donde se pueda completar otros abordajes y miradas a su desarrollo, sino también incluir numerales como el numeral II, en el cual explicitamos la organización temática para el nivel de fundamentación.

El numeral III, cuyo objeto es contextualizarnos en cuanto a la organización del trabajo y algunos requisitos que ha de cumplir el recurso material, mismo que posibilitará la activación y desarrollo del pensamiento y la potencialidad comunicativa.

El numeral V es un espacio reservado para las sugerencias en sentido macro, ellas pueden enriquecer los abordajes relativos a las estrategias, situaciones y actividades que planteamos.

El numeral VI presenta algunas bibliografías para que cada uno pueda ampliar el espectro de sus conocimientos con respecto a lo que en este texto se plantea.

Para finalizar solo nos resta hacer dos aclaraciones:

1ª. Retomar la expresión: aprendiente- enseñante, acuñada para los estudiantes adultos, ya que todo ser perteneciente a la especie humana sin importar la etapa evolutiva que atraviese está en condiciones de aprender y enseñar de tal modo que esta dinámica le es inherente siempre; aspecto dialéctico que es indispensable rescatar y respetar especialmente en personas adultas, para nuestro caso.

2ª. Cada función cognoscitiva presenta la denominada “definición operacional” elaborada por el Equipo Técnico de la División en el seminario Suesca I. A continuación frente a la sigla CF5 se muestra la conceptualización de esta misma función, desde el campo de formación, la cual se tomará como punto de referencia para la elaboración de nuestros trabajos.

Explicitación de categorías y funciones cognoscitivas

Categoría A: Percepción, observación, atención, orientación espacial y orientación temporal

1.Percepción: Capacidad para captar estímulos.

Para CF5: aprehensión e integración de estímulos e información (realidades) para acceder a la elaboración de esquemas de acción.

Recursos Materiales:

Actividades y ejercicios que impliquen percepción de: la forma y de la figura, discriminación de figura y fondo, percepción del contorno y del contraste, percepción de campos homogéneos y heterogéneos, principios de agrupación gestáltica (cercanía, semejanza, configuración, simetría, cierre), formas reversibles de estímulos, figuras disfrazadas, post-efectos de las figuras y de las formas, predisposición perceptual, orientación de la figura, percepción del movimiento, movimiento inducido, percepción del espacio, perspectiva como gradiente de textura para efectos de profundidad, constancia de formas y tamaños e ilusiones ópticas.

<p>2. Observación: Decodificación de la realidad.</p>	<p>Para CF5: ver las características de una realidad en la interacción de contextos del sujeto y de la realidad.</p>
<p>Recursos Materiales: Actividades, estrategias y ejercicios que permitan: discriminación, identificación, reconocimiento de objetos y situaciones, percepción de semejanzas, analogías y relaciones. Trabajo en cuadros e historietas con fugas de detalles en las ilustraciones. Construcción y reconstrucción de figuras, textos y contextos dada la observación de un fenómeno determinado.</p>	
<p>3. Atención: Dirección de los sentidos hacia un objeto determinado.</p>	<p>Para CF5: momento activo y selectivo de la percepción. Concentración de la conciencia en un estímulo determinado.</p>
<p>Recursos Materiales: Sopas de letras, ilustraciones para detección de detalles, pirámides de números y de palabras, dinámicas de grupo que activen procesos de atención, cuadros con fugas de detalles, complementación de figuras y textos, laberintos, pareamientos, juegos de atención, concentración y memoria (ejemplo: concéntrese, matrices de números, de figuras, palabras y de colores); comparación. Muchas de las actividades y estrategias propuestas para observación y percepción.</p>	
<p>4. Orientación Espacial: Identificación y establecimiento de relaciones entre objetos.</p>	<p>Para CF5: reconocer y establecer relaciones entre realidades donde existan ubicaciones en sentido topográfico, topológico y proyectivo, teniendo como punto de referencia el propio cuerpo y otros cuerpos.</p>
<p>Recursos Materiales: Actividades, tareas y ejercicios que permitan orientación en relación con el propio cuerpo y otros cuerpos: diferentes posiciones, posturas y lugares en el espacio cercano y lejano; percepción de: separación, fronteras, continuidades, discontinuidades. Trabajo con flechas orientadas en diferentes direcciones, puntos y lados. Trabajo con puntos cardinales, rosa de los vientos, veletas y direcciones; juegos de calles y carreras, juego con veletas, juego de posiciones, juego de giros con; trabajos en planos (para determinar posiciones, direcciones y ubicaciones). Descripción y propuesta de caminos y laberintos donde se siguen diversas ubicaciones, direcciones e instrucciones; uso de papel cuadriculado para representar con avances y retrocesos dadas determinadas posiciones espaciales. Diagramas y esquemas de caminos y/o de procesos que siguen en su movimiento y recorrido algunos aparatos. Reconocimiento de diferentes espacios cotidianos como sus implicaciones, sus problemáticas y posibilidades de vivencia diferente. Uso de sistemas de referencia, trabajo en maquetas, planos y mapas. Direcciones en sentido endocéntrico, excéntrico, fuerzas centrípetas y centrífugas; centro y periferia, implicaciones egocéntricas y excéntricas; estrategias para precisión de conceptos en cuanto a relaciones espaciales.</p>	

<p>5. Orientación Temporal: Identificación y establecimiento de relaciones entre sucesos.</p>	<p>Para CF5: reconocer y establecer relaciones entre sucesos teniendo en cuenta el continuum ahora, pasado y futuro.</p>
<p>Recursos Materiales: actividades, estrategias e historietas dónde se perciban sucesos y fenómenos para utilizar el lenguaje de conceptos temporales: secuencias temporales, ordenación de eventos en forma ascendente y descendente; organización de series teniendo en cuenta comportamientos sumativos y sustractivos; aumentativos- diminutivos, macros- micros. Reconocimiento de diferentes tiempos en la historia personal, familiar y comunitario. Identificación de tiempos próximos y lejanos- continuum temporales; conceptos temporales en el espacio- dimensiones temporales. Horario- hora- reloj- cronómetro. Estrategias en cuanto a precisión de conceptos temporales. Reconocimiento de diferentes tiempos cotidianos, sus implicaciones, problemáticas y posibilidades de vivencia diferente.</p>	

Categoría B: Cambio, exploración sistemática y comunicación explícita.

<p>1. Cambio: Acción transformadora de niveles.</p>	<p>Para CF5: Juego de transformaciones que implica conservación de algunas características y resignificación de otras, también implica la no conservación.</p>
<p>Recursos Materiales: Construcción y reconstrucción de frases, párrafos y cuentos donde se maneje el significado de cambio y transformación. - Pirámide de palabras. - Organización secuencial de historietas. - Reorganización de textos de diversa duración y extensión - Sumando letras y formando palabras (juego) - Juego de intersección de palabras y proposiciones. - Completación y elaboración colectiva de textos. - Decantación de proposiciones de un texto. - Interpretación de historietas mudas, uso de viñetas - Construcción de composiciones a partir de titulares de periódicos. - Juegos matemáticos y lógicos: Beto reservado - Matrices de palabras. - Descripción de procesos y metamorfosis.</p>	

<p>2. Exploración Sistemática: Capacidad organizativa para determinar estrategias en resolución de situaciones.</p>	<p>Para CF5: capacidad para escudriñar, teniendo en cuenta un orden y una orientación de la acción.</p>
--	--

Recursos Materiales:
 Solución de problemas siguiendo un plan prefijado.
 Utilización de las herramientas para pensar: planificación, A P O (alternativas, posibilidades, opciones), decisiones.
 Organización secuencial de información.
 Sistematización por escrito de su actividad diaria siguiendo orden temporal y espacial.
 Ordenación de las secuencias de un suceso y/o fenómeno dado.
 Elaboración de autobiografías y biografías.
 Descripciones generales y de asuntos u objetos particulares
 Explicitación de realidades de acuerdo a uno o varios esquemas.

<p>3. Comunicación Explícita: Capacidad para intercambiar información clara y precisa.</p>	<p>Para CF5: intercambio racional e intencional de experiencias y pensamientos. Hacer a otro participe de lo que se sabe, intercambiar pensamientos, sentimientos y percepciones sobre la realidad a través del diálogo.</p>
---	---

Recursos Materiales:
 Trabajo colectivo y vivenciado a través de dinámicas de grupo, por ejemplo: explicitación de expectativas y sentimientos, lluvias de ideas sobre un tema dado: la pecera, jurado No. 13, discusión de gabinete, juego de roles (roles en la comunicación a través de pantomimas y dramatizados). Diálogos orales, gestuales, corporales y gráficos.
 Socialización de experiencias, utilización de técnicas de trabajo grupal como: puesta en común, mesa redonda, foros. Escritura de mensajes, avisos, comunicados cortos, peticiones y solicitudes breves. Tareas, ejercicios y actividades donde se comuniquen pensamientos, sentimientos, emociones y sensaciones; además, de analizar y desempeñar papeles de escucha-hablante- interlocutor , participante e integrante en el diálogo. Reacciones artísticas.

Categoría C: Constancia y permanencia del objeto, semejanzas y diferencias, utilización de diversas fuentes de información.

<p>1. Constancia y permanencia del objeto: Capacidad de asimilación y resignificación de un objeto a través del tiempo.</p>	<p>Para CF5: juego de transformaciones que impliquen identidad, reversibilidad por inversión y/o por reciprocidad y que contengan la permanencia del objeto en el tiempo y en el espacio.</p>
--	--

Recursos Materiales:
 Los necesarios para realizar las tareas piagetianas de conservación (masa, peso, volumen, etc.) gráficos.

<p>2. Semejanzas y diferencias: Capacidad para identificar características comunes o no.</p>	<p>Para CF5: Función cognoscitiva especializada en encontrar similitudes, diferencias y contradicciones en textos y contextos de la realidad. Establecimiento de identidades, isomorfismos y heteromorfismos.</p>
---	--

Recursos Materiales:
Trabajar en analogías, historietas para mostrar semejanzas y diferencias. Explicar y parangonar cómo funcionan diferentes artefactos: reloj y molino, veleta y licuadora; radio y linterna, por ejemplo; también la elaboración de esquemas de su funcionamiento y/o de su disfuncionalidad.

<p>3. Utilización de diversas fuentes de información: Utilización de diferentes fuentes de información.</p>	<p>Para CF5: capacidad para el empleo de diversas fuentes de información y canales diferentes de recepción y emisión.</p>
--	--

Recursos Materiales:
Seleccionar y emitir información de periódicos, revistas, prensa, radio, películas, noticieros de televisión, diálogos interpersonales, programas de opinión, graffitis, pinturas, grabados, expresiones corporales; etc.

Categoría D: Definir situaciones con claridad, razonamiento inventivo, razonamiento transitivo.

<p>1. Definir situaciones con claridad: Definición de situaciones con claridad.</p>	<p>Para CF5: función psíquica especializada en señalar situaciones y fenómenos teniendo en cuenta el contexto en que ocurren (o se producen) y en la búsqueda de explicaciones causales y de consecuencias.</p>
--	--

Recursos Materiales:
Situaciones y fenómenos que impliquen búsqueda de Causa y efecto, contextualización, denominación de relaciones; realización de herramientas y dispositivos para pensar consecuencias y secuelas. Uso de las estrategias CTF (Considere todos los factores), alternativas-posibilidades y opciones –APO- y toma de decisiones.

<p>2. Razonamiento inventivo: Capacidad para establecer relaciones novedosas.</p>	<p>Para CF5: Juego de la imaginación para crear y recrear situaciones y relaciones novedosas. Capacidad para anticipar y transformar.</p>
--	--

Recursos Materiales:
desarrollo de algunos aspectos del Programa racional para desarrollar su inteligencia. Ejecución de ejercicios y actividades relativas a: incertar conocimientos con creatividad, imaginar respuestas novedosas en la solución de problemas, encuentro de nuevos usos y aplicaciones, imaginar rutas diversas, anticipar jugadas y prever soluciones a problemas cotidianos y acontecimientos. Actividades que impliquen creación de modelos, procesos y diseños.

<p>3. Razonamiento transitivo: Capacidad para inferir a partir de tres o más relaciones.</p>	<p>Para CF5: capacidad para el despliegue ordenado de relaciones que impliquen la conexión de tres o más de ellas. Proceso que permite realizar inferencias</p>
---	--

Recursos Materiales:

Actividades que connoten ejercicios de razonamiento transitivo, a nivel concreto, gráfico, simbólico, proposicional y representativo (utilización de regletas, segmentos, grafos, bloques lógicos, proposiciones y textos escritos).

Fuente: Elaboración propia

Categoría E: Manejo de puntos de vista, expresión clara y precisa y categorización.

<p>1. Manejo de puntos de vista: Manejo de puntos de vista.</p>	<p>Para CF5: capacidad para el intercambio de sensaciones, percepciones y pensamientos sobre la realidad mediante el uso deliberado del diálogo y propiciando el reconocimiento mutuo en las diferentes maneras de ver el mundo. Propiciar estatutos de validez a la diversidad.</p>
--	---

Recursos Materiales:

Talleres utilizando las herramientas para pensar: CTF. (Considere todos los factores) OPV (Otros puntos de vista). PNI (Positivo, negativo, interesante). Juegos de roles, sociodramas y creaciones artísticas recreando soluciones a dificultades en las relaciones, comunicaciones y convivencia.

<p>2. Expresión clara y precisa: Expresión clara y precisa</p>	<p>Para CF5: capacidad comunicativa que posibilita la expresión de informaciones, pensamientos, emociones, motivaciones, sentimientos y valores, utilizando diferentes lenguajes, canales y medios.</p>
---	--

Recursos Materiales:

Talleres de expresión del lenguaje: gestual, oral, icónico, corporal, oral y escrito; lecturas y literatura relativas a tales lenguajes. Introducción al lenguaje de señas.

<p>3. Categorización: Capacidad para establecer relaciones entre conjuntos de conceptos.</p>	<p>Para CF5: capacidad para relacionar, clasificar, sistematizar y jerarquizar conceptos y sistemas conceptuales pertenecientes a cuerpos teóricos que guarden entre sí familiaridad y/o discrepancias.</p>
---	--

Recursos Materiales:

Juegos: la golosa, cartas de categorías; dilemas; clasificaciones; acertijos de inclusión en clase; juegos con diagramas de venn tomando como referencia conjuntos de temáticas extractadas de la cotidianidad. Trabajo con familia de palabras y campos semánticos relativos a las diversas labores y ocupaciones.

Trabajo con conceptos básicos procurando la agrupación en temas, macrotemas y desglosando en subtemas. Decodificación de textos y contextos.

Categoría F: Relaciones complejas, secuencias, relaciones virtuales y pensamiento lógico.

<p>1. Relaciones complejas: Capacidad para establecer interacciones con diversos grados de dificultad.</p>	<p>Para CF5: capacidad para el establecimiento de interacciones con diferentes sujetos y objetos en las cuales se vivencie grados diversos de dificultades y complejidades</p>
<p>Recursos Materiales: Actividades con: laberintos, crucigramas, sorites (juegos de argumentos lógicos), matrices de números y palabras; juegos lógicos, pirámides de números y palabras -anticipe jugadas-antinomias (conflicto entre dos ideas, proposiciones, actitudes,) - paradojas (afirmación contraria a la opinión común); entimemas (razonamiento que se genera de manera incompleta, parte del cual se deja “sobreentendida” o en la mente); dilemas (forma común de razonamiento de lenguaje ordinario, destinado a colocar al adversario contra la pared). Resolución de problemas de la vida cotidiana donde el interjuego de la relación y comprensión entre mujeres y hombres, niños y adultos se evidencia y dirima. Análisis y búsqueda de respuestas a las posiciones y experiencias conflictivas del grupo o de miembros de este en particular. Actividades con rompecabezas siguiendo rutas de lo menos complejo a lo más complejo y viceversa.</p>	
<p>2. Secuencias: Ordenamiento por parámetros.</p>	<p>Para CF5: Capacidad que permite establecer parámetros y criterios de análisis para de acuerdo con ellos realizar: taxonomías, clasificaciones, selecciones, jerarquizaciones, seguimiento de rutas y rupturas.</p>
<p>Recursos Materiales: Juegos: de series y secuencias, la golosa, adivina adivinador, fútbol, dominó, rompecabezas. Secuencias y rupturas en: dibujos, palabras, grafos y diversos textos. Actividades de clasificación, elaboración de esquemas de acción, de jugadas, planes o de un deporte en particular.</p>	
<p>3. Pensamiento lógico: Habilidad para generar hipótesis y establecer deducciones significativas.</p>	<p>Para CF5: Capacidad para: abstraer de lo concreto y abstracto; hacer inferencias; establecer parámetros secuenciales y reglas de juegos, manteniendo congruencia y coherencia en el proceso; generar continuidades, discontinuidades y diferentes posibilidades de reversibilidad.</p>
<p>Recursos Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historietas mudas • Diversas maneras de lectura y escritura de textos: fragmentos, cuentos cortos, leyendas, realidades. • Explicación del funcionamiento de aparatos. • Construcción de modelos de aparatos. • Diversas representaciones del mundo de diferentes culturas: chibchas, kogui, wayuu, embera, otras. • Representación de diferentes mitos y leyendas. • Interpretación de dichos, modismos y refranes populares. • Matrices sobre comprensión de lectura, significaciones y operaciones matemáticas (método estructural). • Herramientas para pensar: planificación y decisiones • Diseño de patrones y juegos silogísticos. 	

Categoría G: Criterios y comprensión.

1. Criterios: Capacidad para establecer parámetros.	Para CF5: Capacidad para reconocer, asumir e interpretar diferentes puntos de vista, para establecer criterios y asimilar ópticas diversas. Uso deliberado de posibilidades de descentración y centración.
--	---

Recursos Materiales:

Trabajo con el programa de herramientas para pensar. Establecer reglas de juegos, ciudadanas y de convivencia; actividades que permitan encontrar reglas y normas. Desarrollo de talleres donde se haga solución conjunta de problemas a través de la reflexión hablada. Tareas relativas al Programa de Enriquecimiento instrumental. Trabajos de organización, clasificación, modelado, diseños y seguimiento de instrucciones.

1. Criterios: Capacidad para establecer parámetros.	Para CF5: Capacidad para reconocer, asumir e interpretar diferentes puntos de vista, para establecer criterios y asimilar ópticas diversas. Uso deliberado de posibilidades de descentración y centración.
--	---

Recursos Materiales:

Trabajo con el programa de herramientas para pensar. Establecer reglas de juegos, ciudadanas y de convivencia; actividades que permitan encontrar reglas y normas. Desarrollo de talleres donde se haga solución conjunta de problemas a través de la reflexión hablada. Tareas relativas al Programa de Enriquecimiento instrumental. Trabajos de organización, clasificación, modelado, diseños y seguimiento de instrucciones.

Categoría H: Razonamiento silogístico, razonamiento divergente, síntesis, análisis, razonamiento analógico, razonamiento progresivo, razonamiento hipotético, transferencias.

1. Razonamiento silogístico: Capacidad para inferir conclusiones particulares a partir de juicios universales.	Para CF5: capacidad para relacionar proposiciones ya sea en forma inductiva o deductiva.
2. Razonamiento Divergente: Capacidad para establecer múltiples inferencias desde un mismo punto referencial.	Para CF5: capacidad para encontrar diferentes soluciones en diversos sentidos a una situación dada. Actitud recursiva y creativa.
3. Razonamiento analógico: Capacidad para encontrar relaciones implícitas a partir de condiciones preestablecidas.	Para CF5: Capacidad para comparar y realizar parangones entre dos o más fenómenos, situaciones y elementos, en cuyo proceso devela: nexos y relaciones, ya sean directas o indirectas.

<p>4. Razonamiento progresivo: Capacidad para encontrar relaciones en un continuo con incremento de complejidad.</p>	<p>Para CF5: capacidad para encontrar relaciones continuas, con incremento o decremento de complejidades.</p>
<p>5. Razonamiento hipotético: Capacidad para inferir a partir de supuestos.</p>	<p>Para CF5: Capacidad para representar y anticipar un hecho a partir de supuestos. Proceso inferencial teniendo como referente lo real y lo posible.</p>
<p>6. Transferencias: Capacidad para aplicar saberes a diferentes situaciones.</p>	<p>Para CF5: capacidad para extender o trasladar a otro plano el sentido de un hecho, fenómeno o realidad. Aplicación de saberes a situaciones diversas.</p>
<p>7. Síntesis: Capacidad para elaborar sistemas proposicionales convergentes.</p>	<p>Para CF5: capacidad para agrupar ideas que posibiliten trascender a leyes generales. Proceso que permite generalizar a partir de juicios particulares y de complejizar las partes de un todo.</p>
<p>8. Análisis: Capacidad para desagregar sistemas</p>	<p>Para CF5: capacidad para disgregar un todo en sus partes constitutivas hasta conocer los principios o elementos particulares de su conformación o de lo que está hecho. Búsqueda activa de los elementos que componen un todo.</p>
<p>Recursos Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de razonamiento inductivo- deductivo. • Construcción de silogismos. • Actividades que active la conexión lógica de proposiciones. • Resolución de acertijos lógicos. • Talleres alusivos a analogías, sinonimias y antonimias. • Solución de problema que involucren diferentes niveles de complejidad. • Elaboración de esquemas para la solución de problemas. • Reflexión hablada en el análisis de una situación. • Formulación de hipótesis y posibles maneras de abordarlas, explicitarlas y resolverlas. • Conformación de sistemas hipotéticos y de modelos de realidad posible. • Uso de cuantificadores lógicos a partir de situaciones cotidianas. • Formulación y formalización de proposiciones. • Concreción de aspectos complejos y complejización de lo simple. 	

Bibliografía

- Congrain, M. E. (1986). Así se desarrolla la inteligencia. Editorial Forja. 5° edición. Bogotá.
- Equipo Técnico de Investigación. (1993). Funciones cognitivas. Material elaborado en Suesca 1. Centro de documentación de la División de Educación Comunitaria. D.C. .
- Feuerstein, R., Hoffman M. (1992). Programa de Enriquecimiento Instrumental. Apoyo didáctico 1 y 2. Ediciones Bruño.
- Grupo Alforja (1992). Técnicas participativas en educación popular. Impresión Dimensión Educativa, Bogotá.
- Nimnicht, G., Arango, M., Vasco, C. (1986). Juega y aprende a pensar nivel es 1,2, 3 CINDE. Medellín.
- Prieto, S. (1986). La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein. Universidad de Murcia. España.
- Rodari, G. (1973). Gramática de la Fantasía. Traducción de Carlos Alonso . Torino.
- Smith, F. (1985). Comprensión de lectura: análisis psicolingüístico. Ed. Trillas. México.
- Toro, B. Método estructural de lectura. Material en Mimeo.
- Tovar Cortés E. Chávez R. (1993). A propósito del desarrollo de pensamiento y la posibilidad comunicativa. Documento de trabajo de CF5. Centro de documentación de la División de Educación Comunitaria. D.C.

Interacción Inicial



Fuente: pixabay.com

Nombre con el que denominamos el primer acercamiento al trabajo práctico con jóvenes y adultos, en el campo de formación del Desarrollo del Pensamiento y la Posibilidad Comunicativa (CF5); al tener presente que las actividades deben motivar a la participación, al intercambio y a la labor colectiva, nuestra intención primera es realizar algunas dinámicas de grupo que permitan el propio conocimiento y el de los demás, así mismo las expectativas que los participantes traen con respecto a CF5 y su potencial para la ejecución del trabajo grupal.

Dinámicas:

De conocimiento

1. Autoconocimiento
2. Expresión de expectativas
3. Lluvia de ideas y sentimientos - compartir ideas, sentimientos y valores
4. Encuadre sobre el trabajo en grupo

Dinámica No. 1. De conocimiento

Intención - Establecimiento de contactos entre los participantes.
 - Creación de ambiente de participación y colaboración.

Ejecución: Ambientación

Presentación de materiales

Desarrollo: Temas

Presentación al grupo

Evaluación

Materiales:	Tarjetas con un símbolo (cuadrado, triángulo, círculo, árbol, casa, etc.), alfileres para adherir la tarjeta, marcadores, plumaster
Ambientación:	1. Ubicar al grupo en semicírculo. 2. Explicar al grupo la actividad a realizar (de conocimiento), para lo cual recibe una tarjeta en la que cada quien debe escribir con letra clara, legible y visible su nombre. Entrega y colocación de tarjetas.
Desarrollo:	3. Buscar el símbolo de la tarjeta y reunirse en subgrupos de acuerdo con ellos. 4. Ahora intercambiar información (cada uno) sobre aspectos que impliquen un conocimiento mínimo: nombre, edad, lugar de nacimiento y residencia, actividad a la que se dedica u ocupación, aficiones, familia, ideales, etc.
Evaluación:	Para finalizar se da unos cuantos segundos para que cada quien trate de memorizar el nombre de los otros; al terminarse el tiempo todos se quitan la tarjeta y se le circula hacia la derecha por algunos segundos; se detiene el movimiento, cuidando que cada persona quedé con una tarjeta diferente a la suya; en fracciones de segundos se debe buscar al dueño y entregársela.
Autoevaluación:	Se realiza a partir de algunos interrogantes que cuestionen la experiencia vivida, por ejemplo: -¿Cuál fue el aspecto que te pareció más interesante en la actividad? ¿Por qué razón? -¿En qué momento te sentiste tensionado? -¿Qué fue lo que más te gustó? -¿Cuáles aspectos te disgustaron? -¿Cómo se podría mejorar lo que crees que no funcionó? -¿te gustaría llevar a la práctica algunas dinámicas de grupo?, ¿o definitivamente poco eres partidario de actividades como estás? ¿En qué actividades deseas centrar el tiempo? Explica algunas razones.

Bibliografía

- Grupo Alforja (1992). Técnicas participativas en educación popular.
Tomo 1. Impresión Dimensión Educativa, Bogotá
- Grupo Alforja (1992). Técnicas participativas en educación popular.
Tomo II. Impresión Dimensión Educativa, Bogotá

Procesos Perceptuales

Fascículo 1



Fuente: pixabay.com

Módulo 1

Fase 3

Autora: Elsa Tovar Cortés



Ahora voy a poner a prueba mi capacidad para aprehender e integrar información y estímulos.

Trabajaré siguiendo las instrucciones y sin hacerme trampas; en mi cuaderno o en hojas adicionales escribo mis respuestas, inquietudes y observaciones.

Recuerdo:

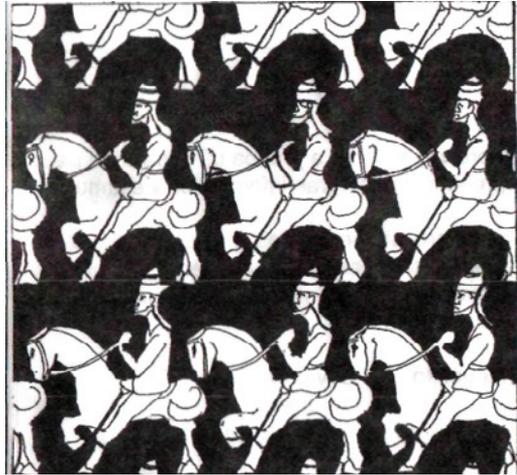
Soy universal.

Yo quiero

Avanzo... camino...

ACCIONES

ACTIVIDADES



No.1 Observo, comparo, asocio e identifico

1.1 Después de observar la ilustración anterior contesto:

a) Qué figuras identifico?

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

b) ¿Cuántos jinetes y cuántos caballos hay?

c) ¿Cuántos caballos blancos y cuántos jinetes negros encontré?

d) ¿Qué título le pondría al cuadro anterior?

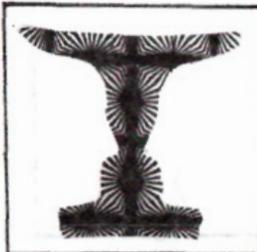
(La anterior obra de arte es un grabado de Escher)

e) ¿Cuál es la característica principal de las figuras?

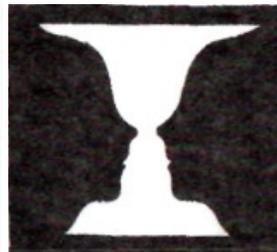
1.2 Observo detenidamente los tres cuadros. Ahora fijo mi atención en la parte negra del cuadro t, la parte blanca del cuadro z, y la parte sombreada del cuadro b.



Cuadro t



Cuadro b



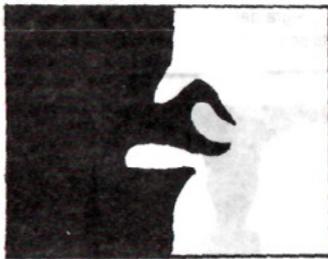
Cuadro z

Contesto las siguientes preguntas:

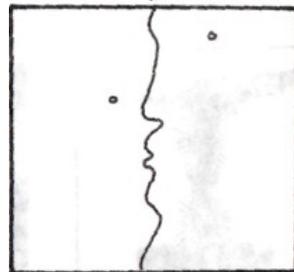
- a) Qué observo en los tres cuadros? _____
- b) Qué semejanzas encuentro en las tres formas? _____
- c) Qué diferencias? _____

A continuación miro detalladamente la parte blanca del cuadro t, y del cuadro b, y la parte negra del cuadro z.

- d) ¿Qué detecto? _____ ¿cuántos en cada cuadro? _____ y ¿cuántos en total? _____
- e) ¿Qué identifico en las siluetas de la figura t, en las de la figura z y en las de la figura b? _____
- f) Por qué razones las clasifico así? _____
- g) Qué analogías encuentro entre el cuadro t y el cuadro b?
1. _____ 2. _____
- i) Nombro tres diferencias que encuentro entre el cuadro z y el b
1. _____ 2. _____
3. _____



a.



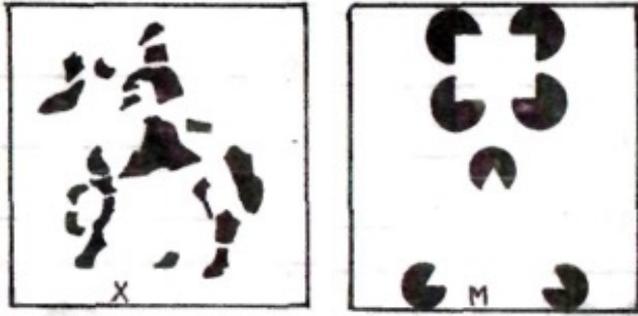
b.

1.3 Luego de observar las figuras desarrollo en mi cuaderno las siguientes preguntas:

- a) En la figura A, la parte negra y la parte blanca son iguales? Por qué?
- b) Qué formas puedo determinar en ellas?
- c) Qué determina la línea central de la figura B?

1.4 Respondo en mi cuaderno :

- a) Qué imágenes identifico en el cuadro X y en el cuadro M ?
- b) Qué tienen en común las figuras de los dos cuadros?



c) En el cuadro siguiente, identifico los ocho (8) símbolos

No	NOMBRE DEL SÍMBOLO
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

1.5 Nombro en mi cuaderno la figura que reconozco,

- a) En la figura K _____ c. En la figura N _____
- b) En la figura L _____ d. En la figura Q _____
- c) Qué elemento me permite identificar la figura?
 K _____ L _____
 N _____ Q _____

A propósito del desarrollo del pensamiento y la posibilidad comunicativa
Una experiencia de trabajo entre aprendientes – enseñantes



K.



L.



Q.



N.

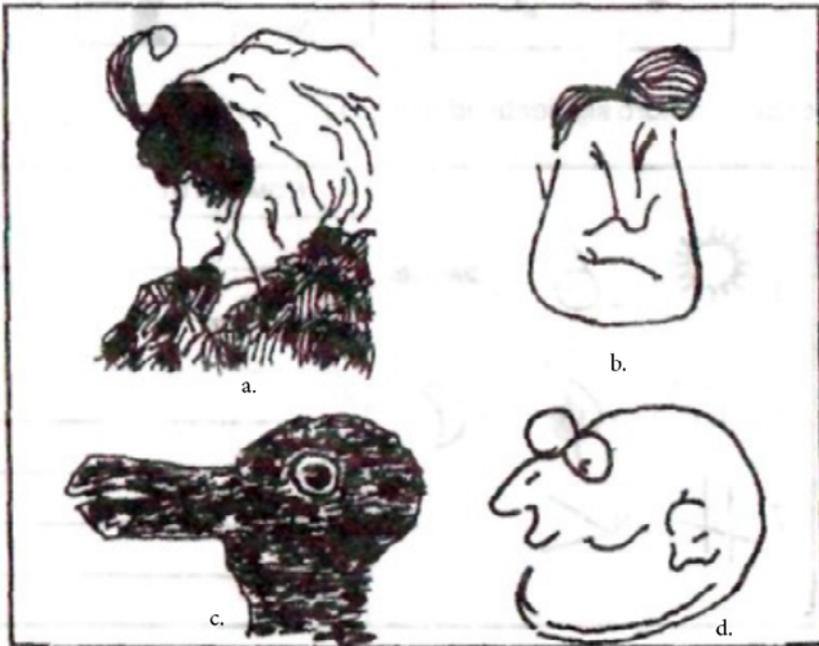
Ahora fijo mi atención en el cuadro, es reproducción de una pintura de Salvador Dalí (Español), uno de los más grandes pintores de este siglo.



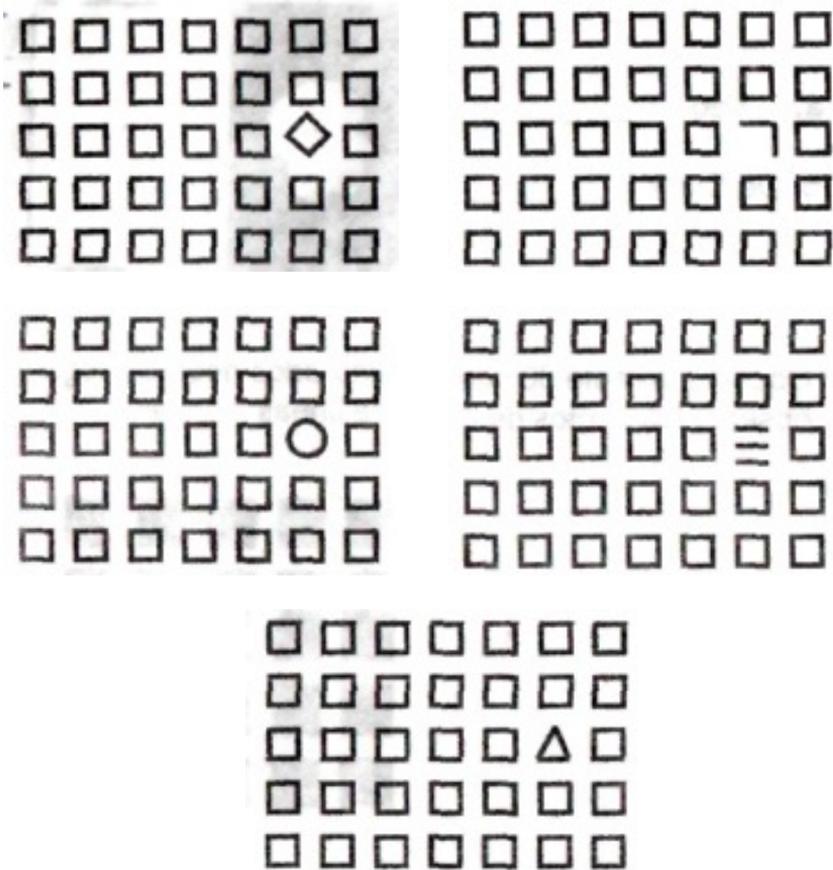
- a) En la parte inferior del cuadro veo _____ figuras, la de _____ y la de _____
- b) Qué percibo en la parte central del cuadro 2 _____
- c) Dalí tituló este cuadro "Las tres Edades" qué razones tendría para darle esta denominación?
- d) Invento dos títulos más.
1. _____ 2. _____

1.6 En mi cuaderno realizo el siguiente ejercicio. Identifico las figuras que aparecen en cada numeral.

- a) En (a) _____ o _____
- b) En (b) _____ o _____
- c) En (c) _____ o _____
- d) En (d) _____ o _____



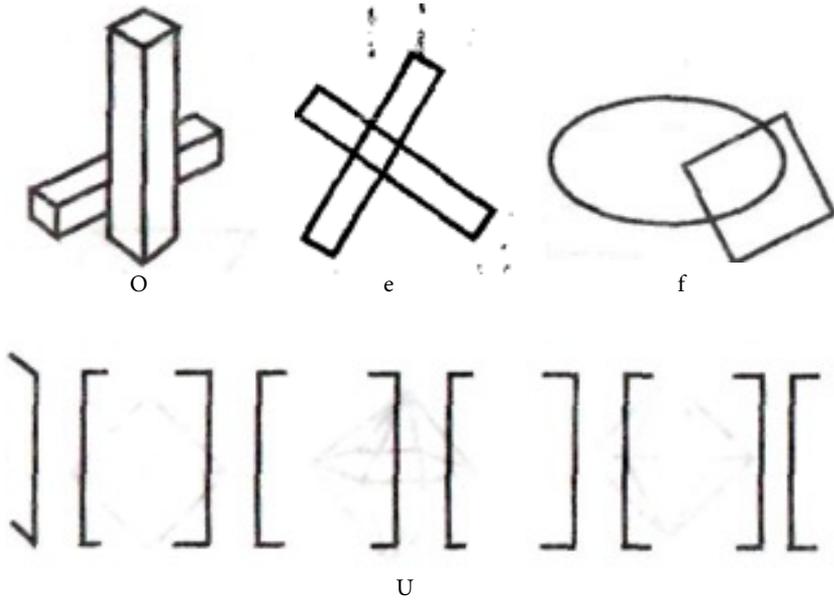
1.7 Trabajo en mi cuaderno; señalo la fila y la hilera donde se encuentra el elemento discrepante de cada una de las figuras.



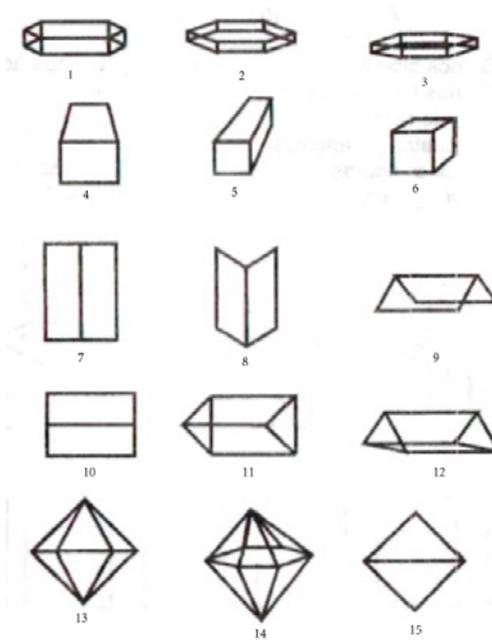
Señalo lo que veo :

2.1 Escribo en mi cuaderno la letra que corresponde a lo que veo en las figuras:

- | | | |
|--------------------------------------|-----|------------------------|
| A | | B |
| En O: dos bloques | | Tres figuras separadas |
| En F: dos figuras que se intersectan | (o) | Tres figuras |
| En U: cuatro rectángulos | | Otras figuras |
| En E: cinco figuras | | Dos rectángulos |
| Irregulares | | Superpuestos. |

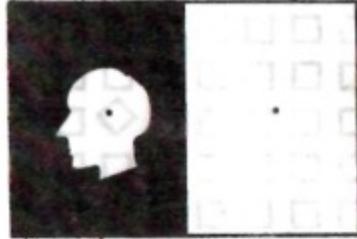


2.2. Señalo en mi cuaderno la forma de cada una de las figuras, indicando si es bidimensional (Longitud y anchura) o tridimensional (longitud, anchura y profundidad).



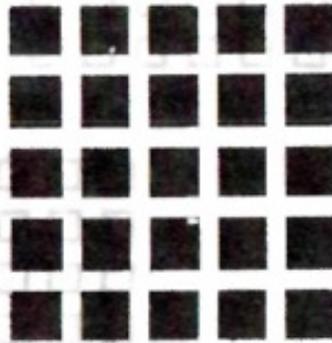
2.3 Observo durante un minuto el punto negro que se halla dentro del perfil en blanco, luego paso la mirada hacia el punto negro en el cuadro en blanco y escribo en mi cuaderno.

- a) ...Veo _____
b) De Color _____

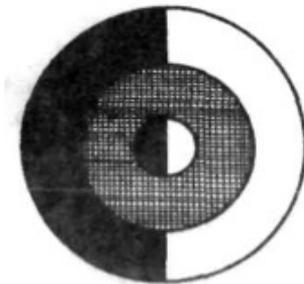


Observo durante 30 segundos los. Cuadrados negros, luego observo los puntos de intersección de líneas blancas.

- c) ...Veo _____



Observo con cuidado las dos mitades del círculo.



- d) ¿Percibo un gris idéntico o diferente en los dos semicírculos?
e) ¿En realidad el gris será idéntico o diferente? ¿Por qué?

f) De las siguientes opciones cuál expresa mejor esta lámina.

- Una cuerda
- El arco iris
- Una escalera
- Una montaña

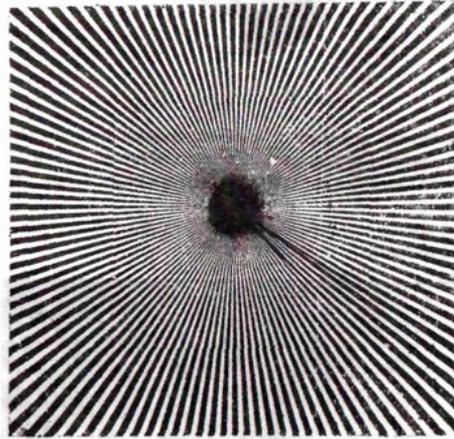


2.4.



- a. Observo la figura (a) centrado mi atención en la parte superior y bajando rápidamente la mirada.
¿Qué veo?
- b. Ahora siguiendo las mismas indicaciones miro la figura (c).
¿Qué veo?
- c. Observo la figura (b) centrado mi atención en la parte inferior, subo rápidamente la mirada.
¿Qué veo?
- e. Escribo las conclusiones que puedo sacar de la actividad anterior.

2.5 Fijo la mirada insistentemente en el centro de la figura quince (15) segundos.



a. ¿Que veo?

Ahora repito el mismo ejercicio, pero inmediatamente después fijo la mirada en una hoja en blanco.

b. ¿Qué veo?

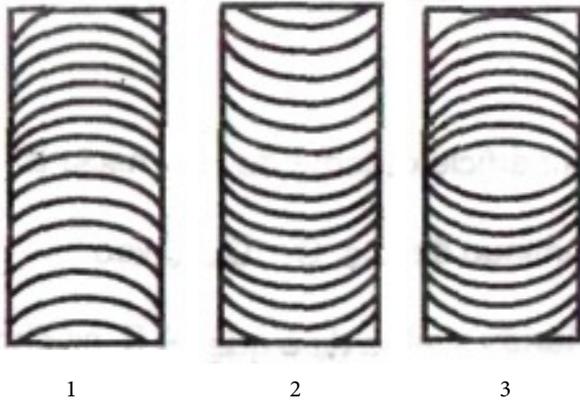


c) Observo los movimientos de la anterior figura y escribo en mi cuaderno si son longitudinales, transversales o rotatorios.

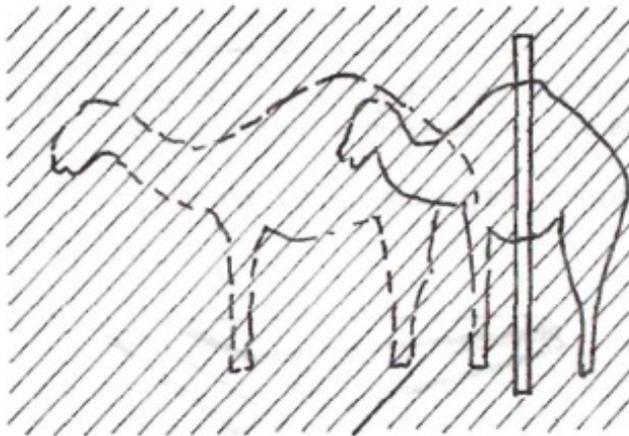
d) Al mirar fijamente la figura, qué percibo?

e) Si observo la figura por un minuto y luego miro fijamente la superficie en blanco, qué sensación percibo?

f) ¿Qué clase de movimiento percibo?



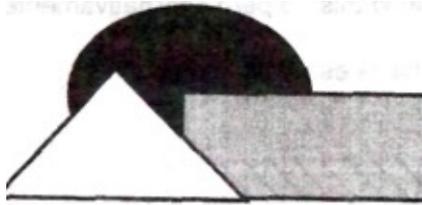
- g) Durante 30 segundos observo la primera barra, repito el mismo ejercicio con la segunda. ¿Qué veo?
- h) Ahora hago lo mismo pero alternativamente. ¿Qué veo?
- i) ¿La tercera barra es resultante de?



- j) ¿El cuadro anterior qué representa?
Si miro en forma intermitente (cerrando y abriendo los ojos) y me detengo en el rectángulo que atraviesa uno de los camellos, ¿qué sensación tengo?

¿Por qué creo que ocurre esa sensación de movimiento?

3. Determino posiciones, ubicaciones y espacios .
- 3.1 Resuelvo los siguientes interrogantes en mi cuaderno
 - a) Nombro la figura de adelante, la del centro y la de atrás.
 - b) ¿Las tres figuras están en el mismo plano? ¿Por qué ?

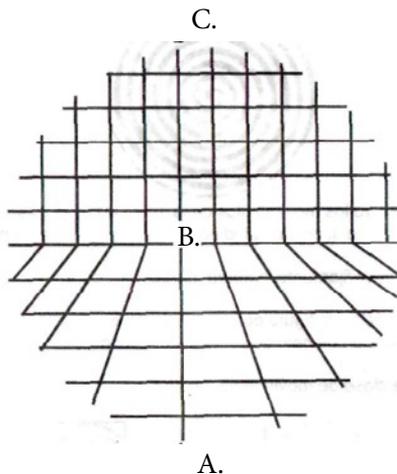


3.2 Observo la siguiente figura y respondo:



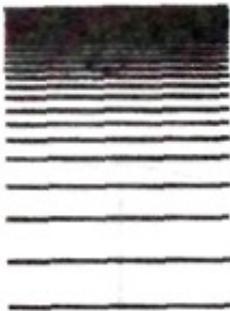
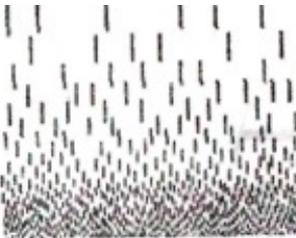
- a) ¿Las tres tablas están en el mismo o en diferente plano?
- b) ¿Para percibir las así el observador ha de estar cerca o lejos de las tablas?
- c) ¿En qué lado debería estar ubicado el observador?
- d) ¿Las tablas en toda su longitud son iguales de anchas?

3.3



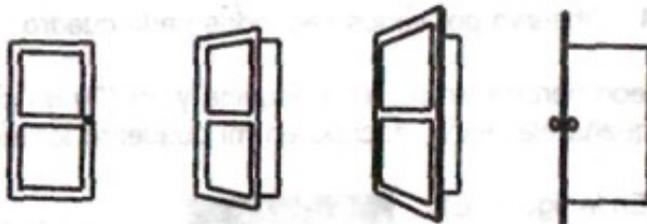
- a. Miro la superficie dirigiéndome de A hacia B. ¿Qué veo?
- b. Ahora continúo de B hacia C. ¿Qué veo?
- c. Te extrañarías si alguien te dice que A.B se percibe como un piso y que B.C como un muro. ¿Qué dices? Da tus razones

3.4 Miro detalladamente cada cuadro, de la parte inferior a la superior y conservando un ángulo recto entre mi tronco y el papel. Después de mirarlos doy mi impresión de lo que me están expresando.



3.5 Cuento dos vivencias más en las que estando en un sitio determinado haya tenido la sensación de distancia.

3.6

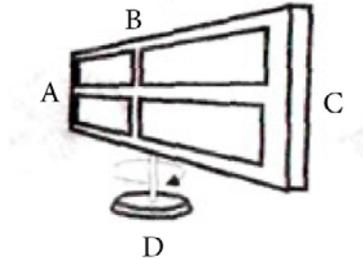


- a) ¿A qué elemento pertenecen las cuatro imágenes, de qué forma?
b) Yendo de izquierda a derecha determino la posición de cada imagen.

1a. _____ 2a. _____
3a. _____ 4a. _____

3.7

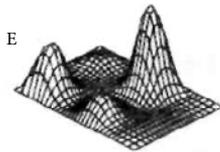
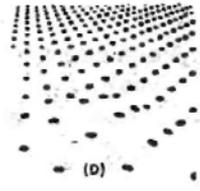
- a. Esta es _____ que _____
su forma es _____
b. Si el observador quiere ver la imagen contraria debe ubicarse _____



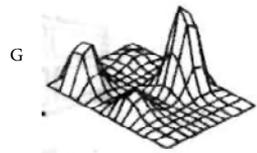
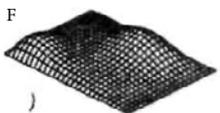
3.8 Observo por varios segundos cada cuadro.

Puedo percibir en (C) una esquina y en (D) un piso con una pequeña elevación, escribo en mi cuaderno lo que veo:

- a. En la figura (E)
b. En la figura (A)
c. En la figura (F)
d. En la figura (G)



(C)



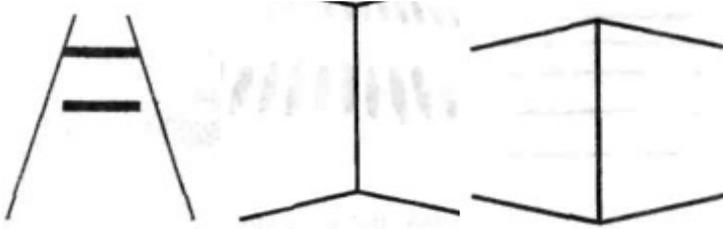
4. Digo si son iguales o diferentes y doy razones.

a. Las dos líneas

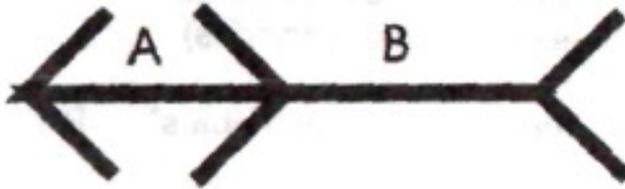


b. Las dos horizontales

c. El plano de la izquierda y la derecha:

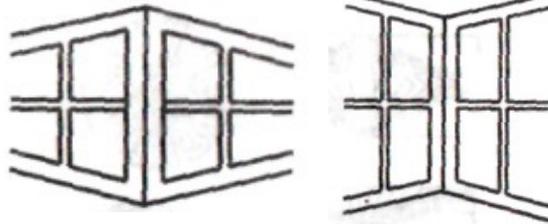


d. Los segmentos A y B:

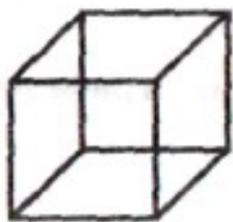


e. Las dimensiones del edificio de la izquierda y de la derecha.

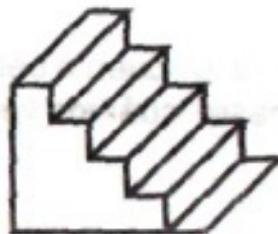
¿Qué esquina me representa el plano de la izquierda? y ¿el de la derecha?



5. Miro fijamente y concluyo señalando mí respuesta en el cuaderno:



a



c



b



d

a. Veo en (a): (marco con X la respuesta)

1. Un cubo
2. Una profundidad
3. Ambos componentes

b. Veo en (b) :

1. Seis cubos
2. Siete cubos
3. Seis y siete cubos

c. Si cuento los cubos teniendo en cuenta la parte sombreada como superficie superior, ¿cuántos cubos encuentro?

d. Ahora los cuento pero suponiendo que la parte sombreada es la base, ¿cuántos veo?

e. Veo en (C):

1. Una escalera
2. Un papel plegado
3. Nada de lo dicho
4. Las dos primeras opciones

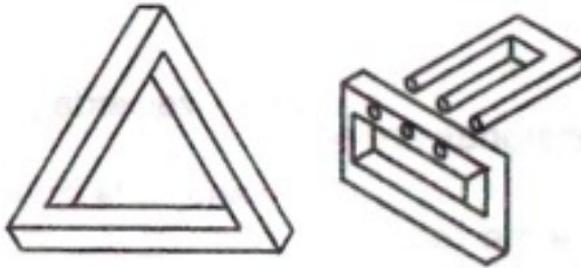
f. Para hacer sin levantar el lápiz el diseño (D) se debió empezar:

1. Por la derecha
2. Por la izquierda
3. Por cualquier lado

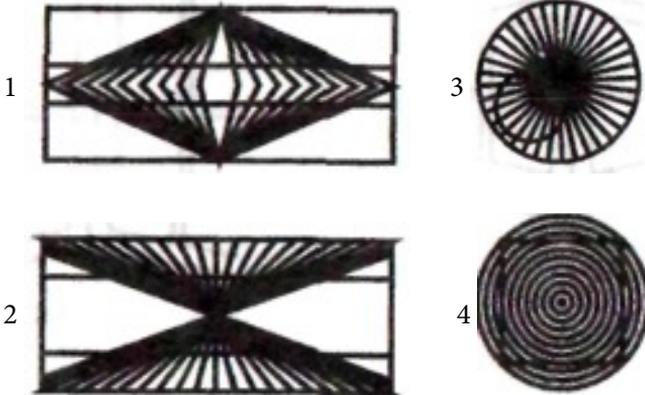
6. Confrontándose en grupo.

Busco un compañero para realizar con él las actividades; siguientes: (entre los dos comentamos y compara nuestras respuestas y observaciones).

a. Se denominan "figuras imposibles". ¿Por qué será?



b. Escribimos en el cuaderno lo que vemos en las siguientes figuras



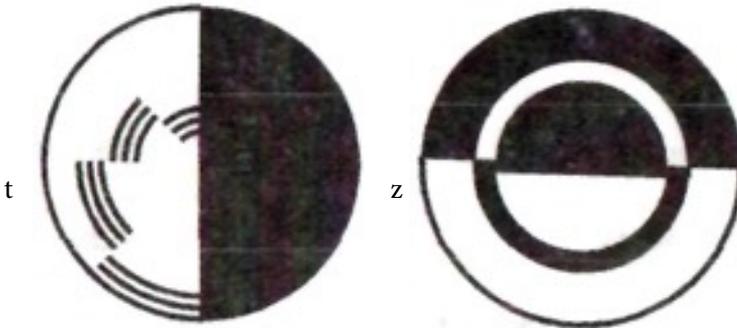
- c. Observo las dos líneas horizontales de la figura y descubro si las dos son de longitud igual o diferente Argumento mi respuesta.



- d. La pintora D'Fiori (Italiana) es la autora de este cuadro, identifico los elementos que se encuentran y de acuerdo con esto, le doy un título.



7. Con un compañero reproducimos en mayor tamaño los dos discos, luego les pegamos por debajo un cartón y los recortamos; finalmente en el centro les colocamos una puntilla o un alfiler y lo adherimos a una superficie plana (el pupitre por ejemplo).



- Hacemos girar lentamente cada uno de los discos y describimos lo que vemos.
- Ahora repetimos la misma acción, pero rápidamente.
- ¿Cómo permanece la parte negra y blanca del disco Z?

No Olvides...

No todo lo que parece es.

Ni todo lo que es, es visto - percibido - de forma igual por todos; de tal manera que debes mantener siempre una sana actitud de duda. Sospecha y pregunta antes de aceptar y / o rechazar algo o a alguien.

Tú
siempre
estás
percibiendo
a los otros
y a sus

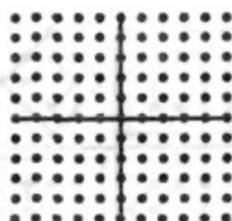
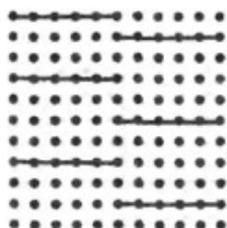
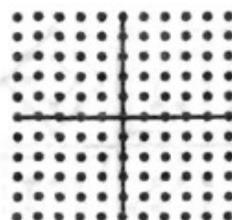
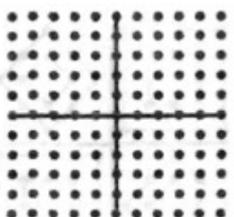
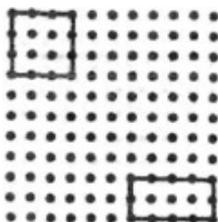
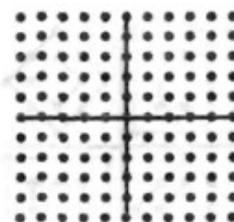
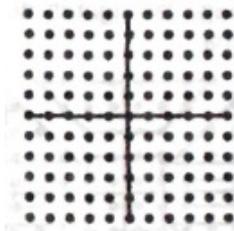
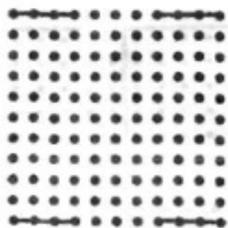
Tú
siempre
estás siendo
percibido
por los otros
y emites

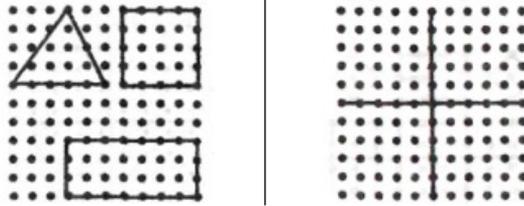
Mensajes

8. Vuelvo a mi trabajo individual, pero al final comento aspectos con mis compañeros, con mi maestro, con mis amigos, familiares y vecinos. También participo en la puesta en común en que se llevará a cabo para dialogar sobre este fascículo

- Allí digo lo que más me interesó
- Cómo me pareció
- Las dificultades, el tiempo que me llevó resolverlo, etc.

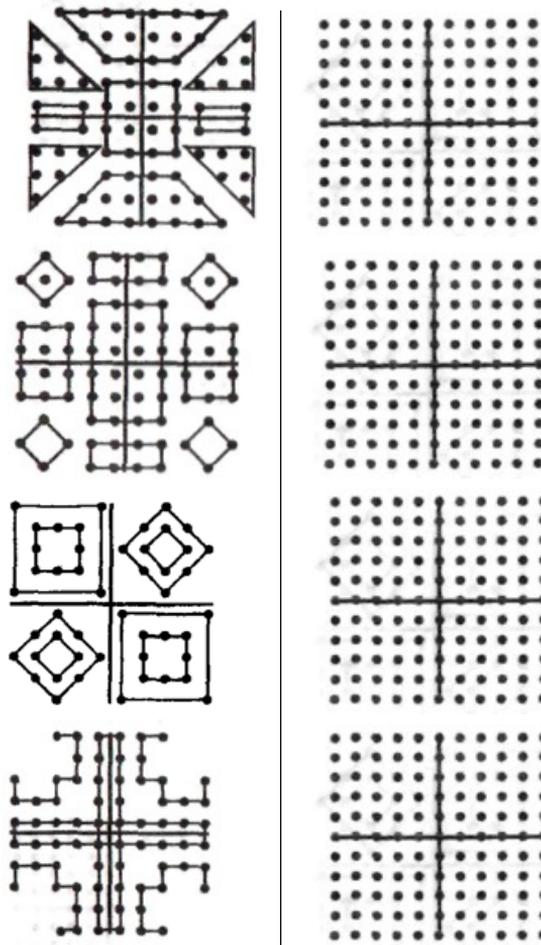
9. Hago las figuras de la izquierda en los tableros de la derecha.

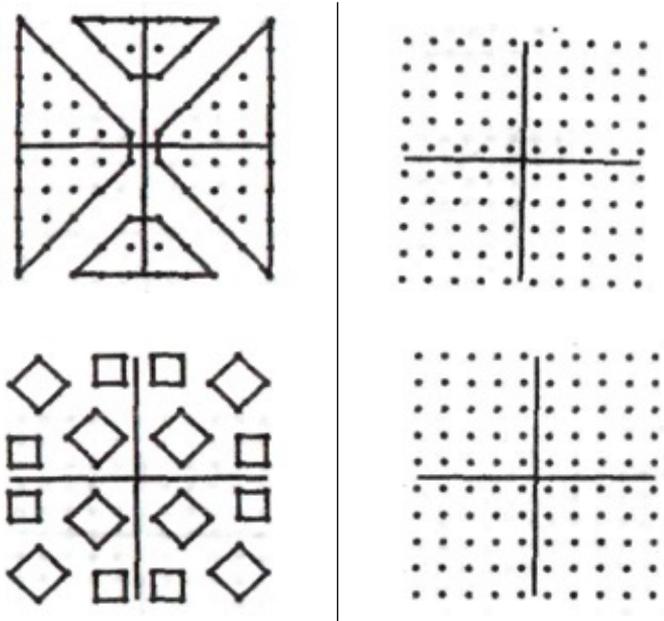




(Tomado de Fonseca H.N) la percepción visual

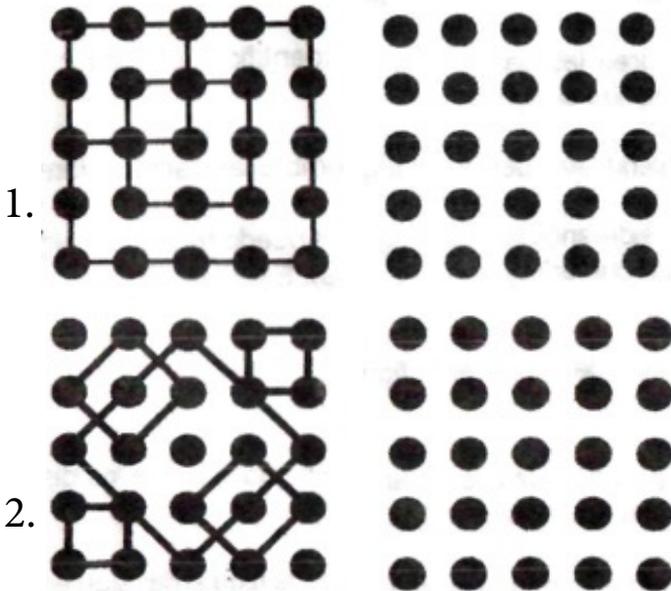
10. Hago las figuras de la izquierda en los tableros de la derecha.

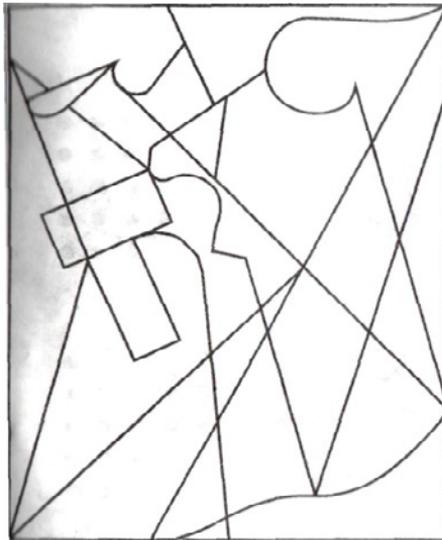
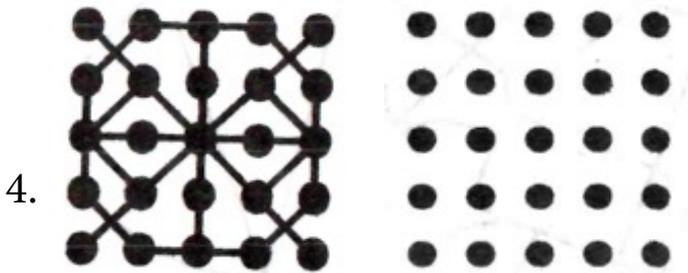
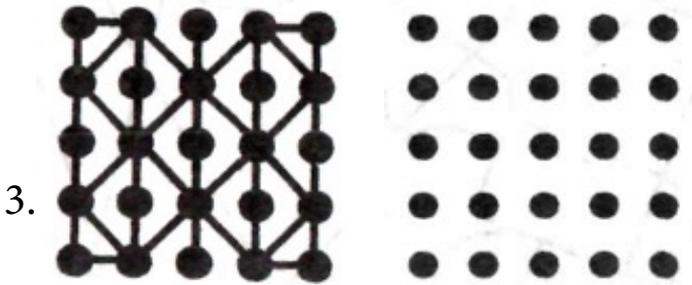




(Tomado de Fonseca H.N.) La percepción visual

11. Hago las figuras de la izquierda en los tableros de la derecha.





(Tomado de Fonseca H.N.) La percepción visual

12. De la figura anterior analizo:
- a. Enumero cada parte de la figura
 - b. Determino el número de partes

- c. Coloreo las partes que puedo identificar con un nombre (atendiendo su forma).
- d. Teniendo en cuenta el número, nombro las partes coloreadas
- e. Considerando los trazos generales puedo reconocer algunas formas (humanas, animales, objetos). Escribo cuales.
- f. Encierro en un círculo la forma 1, en un triángulo la 2 y en un cuadrado la 3.

Me Reconozco...

1. Escribo en mi cuaderno las dificultades y facilidades que tuve para desarrollar cada uno de los trece (13) puntos de éste fascículo (anotando 5 ó 6)
2. Escribo el significado de las siguientes palabras (sin utilizar el diccionario), teniendo en cuenta el sentido que se les da en las actividades que propone éste fascículo:
 - Analogías
 - Diferen
 - Identificar
 - Ubica
 - Observo
 - Confrontándome

Referencias Bibliográficas

SCHIFMAN H.R. La percepción sensorial. (trad. de José Hurtado Vega),
Ed. Limusa, Méjico 1981. (Casi todas las figuras fueron tomadas de
los estudios experimentales que presenta éste texto)

ARDILA A, Psicología de la percepción, Ed. Trillas.

FONSECA H.N. Percepción Visual. (Material en mimeo entregado
al equipo técnico de investigación de la División de Educación
Comunitaria 1993.)

FEUERSTEIN R. Programa de Enriquecimiento Instru-mental -
Instrumento No.5.

Apropiarse de lo cotidiano. Procesos de Lectura y Escritura



Fuente: pixabay.com

Talleres 2

Fase 6

La lectura que hacemos de las situaciones de nuestra cotidianidad en los acontecimientos en que nos vemos envueltos, los objetos y usos que observamos, se han de constituir en nuestro recurso principal de mejoramiento continuo; son oportunidades de adiestramiento, progreso y perfeccionamiento que hemos de aprovechar.

Para inducir en los estudiantes el valor de esta visión de lo cotidiano, elaboramos estos talleres; su lugar como humanos conscientes de sus necesidades, materiales y afectivas, de su ubicación histórica y su

relación en particular con la familia y amigos, y en general con toda la sociedad, como elemento capaz de aportar al cambio y mejoramiento de su entorno, se constituye en objetivo principal de nuestro hacer como maestros. Esperamos que sea la oportunidad de alertar una vez más en la consecución de tan primordial objetivo.

Estos talleres se lograron con el apoyo y asesoría del señor Hilmar Germán Suárez Salazar.

Elsa Tovar Cortés
Dinamizadora CF05

TALLER No. 1

Memoria del Fuego

En épocas muy remotas, las mujeres se sentaban en la proa de la canoa y los hombres en la popa. Eran las mujeres quienes cazaban y pescaban. Ellas salían de las aldeas y volvían cuando podían o querían. Los hombres montaban las chozas, preparaban la comida, mantenían encendidas las fogatas contra el frío, cuidaban a los hijos y curtían pieles de abrigo.

Así era la vida entre los indios Onas y los Llegasen, en la Tierra del Fuego, hasta que un día los hombres mataron a todas las mujeres y se pusieron las máscaras que las mujeres habían inventado para darles terror.

Solamente las niñas recién nacidas se salvaron del exterminio. Mientras ellas crecían, los asesinos les decían y les repetían que servir a los hombres era su destino. Ellas lo creyeron. También lo creyeron sus hijas y las hijas de sus hijas.

Eduardo Galeano

Actividad A

Escriba cinco (5) de las razones por las que los hombres mataron a las mujeres adultas y solo dejaron a las niñas recién nacidas.

Actividad B

Las mujeres con el tiempo terminaron por hacer lo mismo con los hombres, matarlos y dejar solo a los recién nacidos. SI _____. No _____. Sustente su respuesta con cinco (5) razones.

Actividad C

Cuáles son las condiciones que se necesitan para que las mujeres recuperen el poder que tenían entre los habitantes de la Tierra del Fuego en épocas remotas. Dé cinco (5) razones y explíquelas.

De qué manera cree usted que no se volverán a repetir las matanzas de hombres o de mujeres entre los habitantes de la Tierra del Fuego. Dé cinco (5) condiciones que de ser implementadas lograrán evitarlo.

Actividad D

Complete los numerales en blanco.

Las condiciones ideales para que se produzca el divorcio son:

- a) _____
- b) Que el hombre y la mujer trabajen
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Las condiciones ideales para el buen entendimiento de hombres y mujeres son:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

TALLER No. 2

Popol Vuh

(Guatemala- Maya)

Capítulo primero:

Esta es la relación de cómo todo estaba en suspenso, todo en calma, en silencio; todo inmóvil, callado y vacía la extensión del cielo.

Estaba en la primera relación, en el primer discurso. No había todavía un hombre, ni un animal, pájaros, peces, cangrejos, árboles, piedras, cuevas, barrancas; hierbas ni bosques: sólo el cielo existía.

No se manifestaba la faz de la tierra. Solo estaba el mar en calma y el cielo en toda su extensión.

No había nada junto, que hiciera ruido, ni cosa alguna que se moviera, ni se agitará, ni hiciera ruido en el cielo.

No había nada que estuviera en pie; solo el agua en reposo, el mar apacible, solo y tranquilo. No había nada dotado de existencia.

Solamente había inmovilidad y silencio en la oscuridad, en la noche. Solo el Creador, el Formador, Tepeu, Gucumatz, los Progenitores, estaban en el agua rodeados de claridad.

Estaban ocultos bajo plumas verdes y azules, por eso se les llama Gucumatz. De grandes sabios, de grandes pensadores es su naturaleza. De esta manera existía el cielo y también el Corazón del Cielo, que éste es el nombre de dios. Así contaban.

Llegó aquí entonces la Palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz.

Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo; juntaron sus palabras y su pensamiento.

Entonces se manifestó con claridad, mientras meditaban, que cuando amaneciera debía aparecer el hombre. Entonces dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los bejucos y el nacimiento de la vida y la creación del hombre. Se dispuso así en las tinieblas y en el Corazón del cielo, que se llama Huracán.

El primero se llama Caculhá Huracán. El segundo es Chipi-Caculhá. El tercero es Raxa Calculhá. Y estos tres son el Corazón del Cielo.

Actividad A

Cuándo se manifestó con claridad que debía aparecer el hombre, los dioses de los mayas naturalmente sabían que necesitaría, alimentos, agua, vivienda, ropa, atención médica, recreación, etc. Ayudemos a los dioses a precisar nuestras necesidades. Usted debe llenar los espacios que aparecen vacíos.

1. Aire puro, oxígeno
2. Comida, alimentos sólidos
3. Techo, habitación, vivienda, casa.
4. Luz natural, y artificial para las horas nocturnas.
5. Ropa para estar fuera y dentro de la vivienda
6. _____
7. _____
8. Temperatura interna promedio de 37°
9. _____
10. _____
11. Tabla de valores para una sana convivencia
12. _____
13. _____
14. _____
15. Actividad sexual
16. _____
17. _____
18. Afecto y amor, darlo y recibirlo
19. _____
20. _____
21. _____
22. Papel carta, cuadernos y sobres
23. _____
24. _____
25. Centros de salud, hospitals e instituciones educativas
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

TALLER No 3

La princesa de Guatavita

(Leyenda Chibcha)

La princesa de Guatavita (Laguna cercana a la población del mismo nombre) era la esposa de un gran monarca que gobernó aquella región y de quién tuvo una hija de aspecto regordete.

El monarca abandonaba frecuentemente su hogar por causa de los asuntos de gobierno y de sus permanentes orgías, sin que por ello menguara la tranquilidad de la princesa, cuyos anhelos estaban puestos en su hija.

Pero un día aparece ante sus ojos un arrogante guerrero, cuya indumentaria de pedrería y su porte señorial hablaban de la estirpe y posición que ocupaba entre los guechas. Y la princesa se prendó locamente de él.

Una noche se encuentran y tras ésta siguen varias en las que los enamorados sublimizan su amor. Pero...

Cierta noche, como en todas las demás, una anciana siguió a los enamorados hasta el rincón de su amor y de inmediato y en forma sigilosa, viene y avisa al cacique. Este viene y contempla a los enamorados y en forma indiferente regresa a su hogar.

Al siguiente día el monarca ofreció una fiesta a su esposa; hubo música, trovadores llegados de otros reinos y aquello constituyó un gran festín. Para ella sirvieron un espléndido plato formado por un corazón delicadamente preparado y el cual atribuyeron al de un venadillo. Pero el monarca ríe y tras él sigue la risa de los invitados, cuyas carcajadas repercuten en el alma de la reina, quién sin saber porqué, llora copiosamente.

Pasan los días y una noche los trovadores cantan a la puerta de la reina. En sus canciones ella conoce la tragedia y adivina a quién pertenece el corazón que se comió en la fiesta.

Mucho lloró y su determinación fue la de no seguir sufriendo, Pues ya había consumido el corazón que tanto amo.

Esperó y una noche abandonó al monarca que dormía su embriaguez y tomando a su hijita se alejó dejando tras de sí, el cercado y las labranzas. Subió y allá en la altura, la luna fue su única compañera. Estrechó contra el pecho a su hijita y la laguna cubrió sus cuerpos y los precipitó a su fondo.

El monarca llegó y lloró desesperadamente. Ordenó a sus jeques encender una hoguera y ante ella murmuraron. Sacaron el cuerpecito de la niña ya muerta y sin ojos. Luego explicaron cómo la madre había encontrado la felicidad en el reino de las aguas.

Desde entonces, para escuchar los ruegos de su pueblo, continúa la leyenda, surge la reina como una visión blanca sobre linfa azul.

La laguna de Guatavita fue sagrada. Allí se llevaba a efecto la ceremonia del “Dorado” y su fondo devoró inmensos tesoros y ofrendas de todos sus devotos.

Actividad A

Discuta las siguientes afirmaciones dando cinco (5) razones argumentadas para apoyarla o para refutarla.

- El monarca Guatavita obró así para defender su reino.
- Las leyes de su reino obligaban al monarca a hacer lo que hizo, para defender el orden público.
- La princesa Guatavita amaba a su hija y por eso se la llevó con ella a la muerte.
- El monarca Guatavita era quien otorgaba permiso para el expendio de bebidas alcohólicas.
- La reina Guatavita era querida por su pueblo.

Actividad B

El reino de Guatavita no era un Estado moderno. ¿Por qué? Aporte 5 razones argumentadas.

Actividad C

Sobre la complejidad del Estado moderno se ha escrito mucho, casi siempre desde el punto de vista del ciudadano común, anónimo insignificante frente a la desbordante y omnipresente maquinaria.

Resulta interesante y esclarecedor que usted, descubra la abrumadora cantidad de responsabilidades que ha asumido el Estado moderno; el cual está constituido por el poder ejecutivo, legislativo, judicial, electoral, departamental, municipal, etc ...

1. Aprobar las leyes y hacer que se cumplan.
2. Emitir moneda
3. _____
4. Crear y mantener hospitales públicos.
5. _____
6. _____
7. _____

8. _____
9. Repatriar ciudadanos.
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. Proteger la niñez desamparada
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

Actividad D

A usted le parece que el Estado también debe encargarse de:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

TALLER No. 4

Consejos

I

Este amor que quiere ser
Acaso pronto será,
Pero ¿cuándo ha de volver
lo que acaba de pasar?
Hoy dista mucho de ayer.
¡Ayer es nunca jamás!

II

Moneda que está en la mano
Quizá se deba guardar;
La monedita del alma
Se pierde si no se da.

Antonio Machado

Actividad A

Antonio Machado (1875- 1939). Es un poeta español cuyos poemas han servido de letras a famosos cantautores, de sus más conocidos libros de versos podemos citar: Soledades, Del Camino, Canciones, Galerías, Campos de Castilla.

Los poetas saltan con la misma palabra, de un significado a otro, en un juego de gran agudeza que acrecienta lo que se abarca con una palabra y enriquece el idioma.

Explique el significado de las palabras “moneda” y “monedita”, en el poema que acaba de leer.

Actividad B

La semántica estudia los cambios que ocurren en el significado de las palabras y, también de las cosas.

Ejemplo:

VIVIENDA CASA COMERCIO TRÁFICO EMBOTELLAMIENTO

Hágalo usted ahora:

INMACULADO PURO LIMPIO RESULTADO _____

LEÑA CASTIGO DOLOR _____

INCLINACIÓN AFICIÓN _____

ÉTICA _____

RASTREADOR _____

TALLER No. 5

Futuro

Decid cuando yo muera.. (¡y el día esté lejano!):
Soberbio y desdenoso, pródigo y turbulento,
En el vital deliquio por siempre insaciado,
Era una llama al viento...

Vagó, sensual y triste, por las islas de su America;
En un pinar de Honduras vigorizó su aliento;
La tierra mexicana le dio su rebeldía,
Su libertad, su fuerza.. Y era una llama al viento.

De simas no sondadas subía a las estrellas;
Un gran dolor incógnito vibraba por su acento;
Fue sabio en sus abismos- y humilde, humilde, humilde-
Porque no es nada una llamita al viento...

Y supo cosas lúgubres, tan hondas y letales,
Que nunca humana lira jamás, esclareció,
Y nadie ha comprendido su trágico lamento...
Era una llama al viento y el viento la apagó.

Porfirio Barba Jacob

Actividad A

El poeta colombiano Porfirio Barba Jacob, nacido en 1883, fue un eterno inconforme, un desadaptado en todas partes, siempre en constante movimiento, un rebelde que no tuvo reposo sobre la tierra. Otros de sus poemas son: Canción de la vida profunda, Un hombre, Balada de la loca alegría, Parábola del retorno.

Obviamente el poeta barba Jacob fue un hombre que viajó mucho. Además de los tres motivos que se mencionan, llene los espacios con otros que se le ocurra a usted que el poeta hubiera viajado.

1. De vacaciones
2. por motivo de estudios

3. para participar en un evento cultural
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Actividad B

Como usted seguramente ha viajado y/o viajará. Lo ha hecho o lo hará, por motivos que pueden ser:

1. Para comprar mercadería barata.
2. Para asistir al entierro de un pariente
3. En viaje de luna de miel

Diga otros motivos de viaje que no sean los anotados hasta ahora, ni los de la actividad anterior.

4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

TALLER No. 6

Lamentación de octubre

Yo no sabía que el azul mañana
Es vago espectro del brumoso ayer;
Que agitado por soplos de centurias
El corazón anhela arder, arder.
Sintió su influjo, y su latencia, y cuando
Quiere sus luminarias encender

Pero la vida está llamando,
Y ya no es hora de aprender.

Yo no sabía que tú sol, ternura,
Da al cielo de los niños rosicler,
Y que, bajo el laurel, el rudo
Algo de niño tiene que tener.
¡Oh, Quién pudiera de niñez temblando,
a un alba de inocente renacer!
Pero la vida está pasando,
Y ya no es hora de aprender.

Yo no sabía que la paz profunda
Del afecto, los lirios del placer,
La magnolia de luz de la energía,
Lleva en su blando seno la mujer.
Me sien rendida en ese seno blando,
Un hombre de verdad quiera ser...
¡Pero la vida está acabando,
Y ya es hora de aprender!

Porfirio Barba Jacob

Actividad A

Como usted es otro de los participantes de la batalla de los sexos, sabrá las frases más comunes que resumen quejas, abusos, protestas y chantajes. Llene los espacios dejando que su inteligencia mire la realidad desde ángulos contrapuestos.

1. Hombre: ¿Cuánto me has dicho que cuesta ?
2. Mujer: Mi padre le daba su sueldo completo a mi madre y no vivían endeudados
3. Hombre: Nunca estás lista a tiempo
4. Mujer: _____
5. Hombre: _____
6. Mujer: _____
7. Hombre: _____
8. Mujer: Porque tú también no cocinas
9. Hombre: No me gusta que te pintes tanto, ya lo sabe

10. Mujer: _____
11. Hombre: Es mejor que nos mantengamos lejos de tu madre
12. Mujer: Solo perdiendo en esos negocios
13. Hombre: _____
14. Mujer: Todos tus amigos ganan más
15. Hombre: _____
16. Mujer: _____
17. Hombre: _____
18. Mujer: _____
19. Hombre: _____
20. Mujer: _____

TALLER No. 7

Rimas

22

Sabe, si alguna vez tus labios rojos
Crema invisible atmósfera abrasada,
Qué el alma que hablar puede con los ojos
También puede besar con la mirada.

Gustavo Adolfo Bécquer

Actividad A

Gustavo Adolfo Bécquer, fue un poeta español, autor de obras como: Libro de gorriones, La Mujer de piedra, Introducción sinfónica y Rimas, que es su más conocida producción.

Haga un poema alrededor de otro sentimiento que pueda manifestar el alma a través de los ojos, en la mirada.

Actividad B

Pero aunque no en todos los casos, es también con la mirada que se perciben los defectos en lo que nos rodea, aunque sean algo soportable y considerado normal. Esa actitud de curiosidad ha producido la inquietud por querer mejorar algo, inventar algo.

Por ahora sin buscar solucionarlo, encuentre defectos característicos de cosas e instituciones.

1. Un defecto de los pantalones
 2. Un defecto de los sacapuntas
 3. Un defecto de los supermercados
 4. Un defecto de los apartamentos
 5. Un defecto de los termómetros
 6. Un defecto de la bicicleta
 7. Un defecto de los enlatados
 8. Un defecto de los anteojos
 9. Un defecto de los cepillos
 10. Un defecto de los peines
 11. Un defecto de los Saleros
 12. Un defecto de los calcetines
 13. Un defecto de los bolsillos
 14. Un defecto de los zapatos
 15. Un defecto de los lapiceros
 16. Un defecto del bigote
 17. Un defecto de los clósets
 18. Un defecto de las engrapadoras
 19. Un defecto de los ceniceros
 20. Un defecto de los ventiladores
 21. Un defecto del transporte local
 22. Un defecto de los lapiceros
 23. Un defecto de venir a clases
 24. Un defecto de los escritorios
 25. Un defecto del Ser Humano
- Gastan y ensucian el dobladillo
Parten el carboncillo de lápiz
Hacen gastar más de lo pensado
- Pueden molestar a la hora de comer

Bibliografía

- Bécquer, G. (1983). Rimas. Editorial Oveja Negra.
- Machado, A. (1982). Poesías Completas. Selecciones Austral.
- Barba Jacob, P. (1985). Canción de la vida profunda. Biblioteca de Literatura Colombiana. Editorial Oveja Negra.
- Galeano, E. (1980). Memoria Del Fuego. Siglo XXI.
- Gaona, Pío. (2006). Leyendas De Amor. Colección Montaña Mágica. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gaona, Pío Fernando.(2006). Mitos, Cuentos Y Leyendas. Colección Montaña Mágica. Cooperativa Editorial Magisterio.

Qué Paradoja... Ilógico ... Pero ...



Fuente: pixabay.com

Lecturas .Talleres 3 Fase 7

Desde el mundo antiguo, los hombres han pensado en el sin sentido y el absurdo a que nos llevan muchas veces nuestros razonamientos, a pesar de que creemos estar pensando sin fallo aparente, la inmovilidad que concluimos llevados por el razonamiento de Zenón en la antigua Grecia, ha merecido la atención de todos los grandes pensadores desde él hasta nuestros días.

A principios del siglo XX el matemático y filósofo George Cantor, había fundamentado las matemáticas de un modo que parecía definitivo, con la Teoría de Conjuntos y con la introducción de la "aritmética del infinito", se abrían las puertas a un paraíso fascinante e inexplorado.

Súbitamente Bertrand Russell, también matemático y filósofo, en este caso inglés, sacudió toda la construcción irrumpiendo con las llamadas paradojas o antinomias, que planteó en 1901 trasladando del lenguaje a la Teoría de Conjuntos, las mismas formas de razonamiento.

En 1926 Ramsey, introdujo la división entre paradojas semánticas aquellas contradicciones planteadas recurriendo al significado usual de palabras como: cierto, falso, mentir, designar, que intervienen en el enunciado.

Como en algunos casos la ambigüedad de la respuesta está en los mismos procesos de percepción de nuestro cerebro, se incluye ejercicios que manifiestan la ambivalencia de dichos procesos.

He puesto todo mi empeño y mi afecto hacia ustedes en la elaboración de estos talleres, talleres que sin duda también disfrutaremos.

*Estos talleres se logran con el apoyo y asesoría del señor Hilmar Germán Suárez Salazar.

Elsa Tovar Cortés
Dinamizadora CF05
1997

Taller No. 1

Resumen De Crimen Y Castigo (1866)

De Fedor Dostoievski

El Rastignac balzaciano, imitador de Napoléon, que lanza el famoso reto: "Ahora tu o yo, París", en la imaginación sármata y mística de Dostoievski, algunos decenios más tarde, se vuelve, Raskólnikov, estudiante pobre y desocupado que apoyándose también él en Napoléon, se atribuye el derecho de eliminar a una inmundada usurera. Pero el delito no deja de ser delito, y más cuando Raskólnikov no consigue evitar matar también a Isabel, la inocente hermana de la usurera. A partir de ese momento la novela deja de escribir la trastornada relación entre individuo y sociedad y se convierte en la historia de un remordimiento.

En Crimen y Castigo, como en cualquier novela que se respete, hay dos historias paralelas: la de Raskólnikov y la de Svidrigailov, burgués ocioso y corrompido. Mientras Raskólnikov, aguijoneado dialécticamente por el sutil comisario Porfirio y moralmente por la prostituta Sonia, va hacia el inevitable castigo y la no menos inevitable conversión cristiana. Svidrigailov, azuzado por la conciencia de la propia negatividad, va hacia el inevitable suicidio.

Alberto Moravia

Actividad A

Identifique el papel jugado por los personajes que responden a los hombres que siguen.

Svidrigailov es _____ de _____.

Fedor Dostoievski es _____ de _____.

Alberto Moravia es _____ de _____.

Actividad B

Crimen y Castigo es una novela cuyo escrito consta de cientos de páginas. Haga el resumen de una novela o un libro que usted haya leído. Utilice sólo una página.

Actividad C

Fedor M. Dostoievski (1844-1865). Es un escritor de nacionalidad rusa; autor de otras novelas famosas como: los hermanos Karamazov, El Jugador, El Idiota, Humillados y Ofendidos.

Un libro jamás será reemplazado por un resumen. Teniendo en cuenta eso, cuáles afirmaciones resultan falsas ¿Por qué?

1. El resumen de Alberto Moravía es brillante.
2. El resumen es mejor que el libro de Dostoievski.
3. No se puede comparar la obra con su resumen.
4. Lo pequeño es hermoso.
5. Hay que leer los buenos resúmenes de las novelas.

Alberto Moravia es un escritor italiano que ha publicado otras obras como: La Romana, La Campesina.

Taller No. 2

La barca que conducía a Yaissa hacia el rito, despertaba las aguas del lago. Una leve brisa irisaba la superficie tranquila, donde parecía que el arco iris convertido en pedazos flotara a capricho del viento. La barca avanzaba, seguida por muchas canoas, y el cuerpo de la mujer indiana parecía una estatua de oro; tal brillaba su cuerpo, sus largos pendientes y sus brazaletes, que al chocar producían un retintín sonoro. La mañana era propicia para aquel acto imponente y salvaje. El rito exigía el sacrificio de ella, elegida como esposa del Sol. Su madre suplicaba para que le devolvieran a su hija.

Muy bien - dijo el sacerdote -, si eres capaz de vaticinar lo que haré, te devolveré a Yaissa. Pero, si adivinas mal, la sacrificaré.

¡Matarás a mi niña! Clamó la madre desesperada.

Pues bien - dijo es astuto sacerdote-no puedo devolverte a Yaissa porque en ese caso te obligaré a mentir y ya te he dicho que si tu afirmación es falsa la sacrificaré.

Actividad A

En este dilema, el sacerdote devuelve a Yaissa. ¿Por qué? (explícite mínimo tres razones).

Actividad B

El sacerdote no devuelve a Yaissa. ¿Por qué? (dé tres argumentos).

Actividad C

La inteligente madre, le responde al sacerdote así:

Nada de eso, porque si sacrificas a Yaissa me harás decir la verdad, y me prometiste que si decía la verdad me devolverás a Yaissa. Como sacerdote debes ser honrado y cumplir tu palabra.

La madre tiene razón. El sacerdote le devolverá a Yaissa ¿por qué? (exprese tres argumentos válidos)

Actividad D

La madre no tiene la razón. El sacerdote no le devolverá a Yassia. (valide esta afirmación con 3 argumentos).

Actividad E

Cuáles son las premisas básicas que sustentan la petición de la madre.

Actividad F

Cuáles son las premisas básicas que sustentan la posición del sacerdote.

Actividad G

Analice las dos premisas del sacerdote:

- Si la madre predice correctamente lo que haré, devolveré a Yaissa
- Si devuelvo a Yaissa, la madre no ha sabido predecir lo que haré.

La conclusión de estas dos premisas es: ¿por qué?

- A. Devolveré a Yaissa.
- B. No devolveré a Yaissa
- C. Dejaré que la madre resuelva.
- D. Ninguna
- E. El sol necesita del sacrificio.

Actividad H

Analice las dos premisas de la madre:

- Si predigo correctamente lo que hará el sacerdote, me devolverá a Yaissa.
- Si no la devuelve y la sacrifica, mi predicción era la correcta.

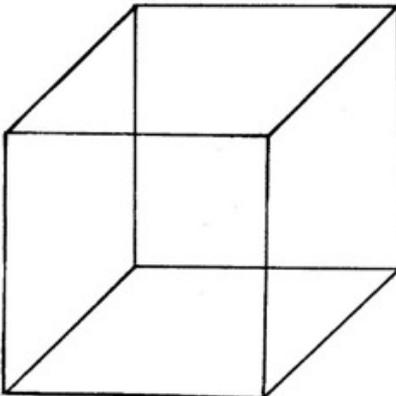
Actividad I

La conclusión de estas dos premisas es:

- A. La predicción de la madre es acertada.
- B. Yaissa será devuelta
- C. El sacerdote está fascinado con Yaissa
- D. El sacerdote rompe su promesa
- E. Ninguna de las anteriores

Taller No. 3

El cristalógrafo suizo Necker, dio forma a un celebrado cubo conocido como el "cubo de Necker", en él todas las superficies tienen las mismas dimensiones.



El cubo de Necker

Actividad A

Mire detenidamente el cubo de la figura anterior. Intenté verlo desde distintas posiciones. (de lado, de frente, de techo).

Actividad B

Si le parece un cubo de azúcar. Diga por qué.

Actividad C

Si le parece un bloque vaciado. Diga por qué.

Actividad D

Cuál de las dos posibilidades (B y C), es la verdadera. Por qué.

Actividad E

Trate de descubrir en qué sentido está orientado el cubo. (expreselo).

Existen muchas figuras ambiguas en las cuales la revisión afecta el sentido de profundidad, entre ellas, "el libro" del matemático alemán Ernst Mach. En esos casos en realidad el cerebro es incapaz de decidir en qué posición se encuentra el cubo o el objeto de que se trate, y por ello oscila constantemente de una solución a otra.

Actividad F

Dibuje un libro, mirando por el lomo, de modo que únicamente se vea el lomo.

Mírelo ahora como si el lomo estuviera en la parte de atrás de la figura y no en la de adelante como usted lo dibujó.

Actividad G

Cree usted que el cerebro es fácil de engañar o que se trata de un mal dibujo. Haga un dibujo que corresponda a la visión correcta según su criterio.

Taller No. 4

Si Volviera A Nacer

Si pudiera recomenzar mi vida, trataría de correr más riesgos
Evitar menos errores, y tener menos temores.

No buscaría ser perfecto, sino simplemente humano
Mi vida no sería tan sensata, responsable y calculada.

Trabajaría menos y mejor, ejerciendo sin complejos de culpa
Mi derecho a la pereza.

Haría más viajes olería más flores, gustaría más vinos, comería más
quesos.

Contemplaría más amaneceres y atardeceres, cuidaría más árboles,
Subiría más montañas, me sumergiría en más ríos y cascadas.

Besaría más mujeres, acariciaría más niños y llevaría más dulces a mi
madre.

Sería más amplio y generoso conmigo mismo y con los demás,
Daría sin esperar agradecimiento y amaría sin exigir respuesta.

Disfrutaría el ahora con racionalidad
Y sin pensar tanto en el futuro caminaría más despacio y más tranquilo.

Trataría no molestarme ni molestar a los demás con problemas reales o
imaginarios.

Sería más sencillo, menos arrogante y complicado.

Hablaría menos y escucharía más
Y de mi boca no saldrían palabras generadoras de amargura.

Me sentiría y comportaría como hijo del universo y hermano de todos
los seres.

Construiría a mi alrededor serenidad y armonía.

Contemplaría toda la dimensión de la infinitud y de la eternidad.
Experimentaría y expresaría siempre el orgullo y la alegría de vivir.

Lamentablemente ya soy una persona madura y no me queda otro
camino.

Que dedicarme a vivir en pocos años aquello que he vivido en muchos
ya que mientras haya un hálito de vida nada me será demasiado tarde...
Y moriré tranquilo si al menos un joven ha aprendido la lección.

Jorge Luis Borges

Actividad A

El anterior escrito pertenece a un poema del argentino Jorge Luis Borges, quien es autor de una numerosa y copiosa obra de traducciones, descubrimiento de textos, prólogos, poemas y relatos cortos, entre los que figuran: El libro de Arena, Historias de Infancia, Ficciones, Aleph, Evaristo Carriego.

Por el escrito anterior analice, de explicación y exprese su posición con respecto a las siguientes referencias:

- Jorge Luis Borges, era un hombre de la tercera edad, cerca de la muerte.
- Este escritor fue un hombre infeliz durante toda su vida.
- Borges, estaba arrepentido de no haber amado lo suficiente a su madre.
- El escritor recién iba a disfrutar de las mejores cosas de la vida.

Actividad B

Observe y lea



Tomado de: El Espectador, El Magazín

- Qué quiere decir Hobbes, cuando afirma: "él no eras tú".
- Opina que Calvin es ahora más feliz de lo que era antes. ¿Por qué?

Actividad C

- ¿Cambiaría cosas de su vida, si volviera a nacer? ¿Cuáles?
- ¿Podría evocar vestigios de su yo pasado que le permitan evaluar su yo presente? (si desea escriba las evocaciones más persistentes).

Actividad D

Escriba una carta dirigida a su "yo futuro".

Actividad E

- A través de una composición de una página de extensión, señale las diferencias entre Jorge Luis Borges y Calvin.
- Señale ahora las semejanzas. (En media página).

Actividad F

- Es una paradoja que un hombre anciano nos hable de lo que haría si volviera a nacer. Explique por qué.
- Cual es la lección de la que habla Jorge Luis Borges al final de su escrito. Explique.
- Le parece que Calvin ha asimilado la lección de Borges. Razones.
- ¿Cree usted haberla aprendido? Si es así, cuál es el aprendizaje.

Taller No. 5

La leyenda dice que en una antigua civilización, un filósofo impartió lecciones de derecho a un joven estudiante con el acuerdo de que al final, este le pagaría después de ganar su primer pleito. Cuando terminó sus estudios de retórica y derecho, el joven abogado abandono su deseo de practicar la jurisprudencia, para más bien iniciar su carrera política.

El filósofo, harto de esperar el pago que habían convenido por las lecciones, solicitó a su antiguo discípulo el pago de la deuda; a lo cual este se negó, porque según le manifestó al filósofo, no le debía nada, pues lo acordado era pagarle después de ganar su primer pleito, y eso aún no había sucedido.

Actividad A

- ¿Cree usted que el alumno es tramposo? ¿Por qué?
- ¿Cree que el alumno tiene razón al no haber pagado? ¿Por qué?

Actividad B

¿Usted habría pagado la deuda a pesar de no haber ganado su primer pleito? Si ___ No ___ ¿por qué?

Actividad C

Cómo el antiguo alumno se negaba a pagar la deuda, el filósofo se enfureció y llevó el asunto ante los tribunales.

- Le parece adecuado que el filósofo llevará el asunto a los tribunales ¿por qué?
- ¿Habría ud hecho lo mismo que el filósofo para cobrar la deuda? (Dé a conocer sus motivaciones)
- ¿Le pagaría usted como alumno la deuda a su maestro el filósofo? Justifíquelo mediante premisas

Actividad D

Tanto el filósofo como el antiguo alumno, se constituyeron ante la corte como abogados y presentaron su respectivas defensas, así: el filósofo consideraba que si el alumno perdía el pleito, el tribunal le obligaría a pagar la suma convenida, y que si por el contrario ganaba ese, que era su primer pleito, tendría que pagar conforme a lo que tenían acordado. En cualquiera de los dos casos el alumno tendría que pagarle.

- Aproximaciones y diferencias entre lo acordado en el mismo contrato y lo que posiblemente la corte falle.
- ¿Si el alumno gana el pleito, de todos modos deberá pagar conforme a lo acordado? ¿Por qué?
- ¿Y si gana el pleito el filósofo, obligará la ley al alumno a pagar aunque no haya ganado su primer pleito?

Actividad E

Sintetice -Los argumentos del filósofo.

-Los argumentos del antiguo estudiante.

Actividad F

¿Usted considera que el antiguo estudiante en lugar de defenderse a sí mismo, debió buscar a otro abogado para que alegara por él? Razones.

Actividad G

Le parece que se puede efectuar un contrato de esas características.

Si asegura que sí ¿por qué?

Si asegura que no ¿por qué?

¿Podría usted asegurar que las partes han incumplido con los términos del contrato? Demuéstrelo.

Actividad H

Cree usted que más bien el tribunal debía desestimar la demanda entablada por el filósofo. ¿Por qué?

¿Cree usted que el juez fallará a favor de el filósofo para obligar a que el antiguo estudiante cancele lo adecuado? (concepto que le merece dicha alternativa)

Pero en ese caso, cree que se cumplirá el contrato ¿por qué?

O será que el juez sin tener en cuenta el futuro, a lo cual le conminan las normas jurídicas, se negara a aceptar la demanda del filósofo.

Actividad I

De todo lo anterior puede usted decir que:

1. El antiguo estudiante no debe nada al filósofo.
2. El filósofo debe pagarle a la justicia por hacerle perder el tiempo.
3. El estudiante tiene una deuda con el filósofo conforme a lo acordado.
4. Todas las anteriores.
5. Ninguna de las anteriores.

Taller No. 6

Se ha dicho que las paradojas de Zenón, poseen las cualidades de una cebolla; a medida que se pelan las capas exteriores y se eliminan las dificultades superficiales, aparecen problemas nuevos y más profundos. Esto mismo es válido para las otras paradojas, de ellas también podemos decir que son como las cebollas. He aquí una.

Actividad A

La más famosa paradoja es la de Aquiles y la tortuga. De acuerdo con ella, Aquiles hábil y diestro guerrero, invencible en combate, da ventaja de la mitad del recorrido de la carrera que apuesta con la tortuga, confiado en su rapidez y en que la tortuga es el más lento de los animales para la carrera, por sus cortas patas y su enorme caparazón; pero resulta que no puede darle alcance.

Haga una lista de razones válidas por las cuales Aquiles no pueda dar alcance a la tortuga.

Ahora piense como Aquiles si puede alcanzar a la tortuga, invalidando cada una de las razones anteriores.

Actividad B

Cómo aplica la analogía de las cebollas a la paradoja de Aquiles y la Tortuga planteada por Zenón. Explique.

Actividad C

Lo que plantea Zenón, es que para alcanzar la tortuga, Aquiles debe primero recorrer la mitad del trayecto hasta la tortuga, y antes la mitad de esa mitad, y antes la mitad de la mitad de esa mitad, y así hasta el infinito.

Teniendo en cuenta lo anterior, discuta las siguientes afirmaciones:

- De esa manera no es posible llegar de un punto A a otro B.
- Y lo que aún es más grave, no hay posibilidad de movimiento. ¿Por qué?

Actividad D

Intente dar explicaciones para que se pueda pasar de un punto a otro. Eso significa ofrecer posibilidades de realización al cambio; es explicar lo que la naturaleza nos muestra en sus manifestaciones, semillas que llegan a ser árboles, bebés que llegan a ser hombres o mujeres, huevos que llegan a ser ranas. ¿Cómo lo haría? ¿Cómo le respondería a Zenón?

Pues cuando se eliminan todas las capas en los casos en que ha logrado hacerse, o cuando se llega a una solución completa, ¿qué queda en el centro? Como en las auténticas cebollas, parece que nada. Lo cual no quiere decir que no haya quedado algo de valor. Quizá de mucho valor.

El análisis para desmenuzar los problemas fundamentales y no fundamentales, la comprensión del tiempo y el espacio, de la continuidad y del infinito ya hacen que no debamos descartarlas como construcciones sin valor.

Cada época desde Aristoteles hasta nosotros, encuentra en las paradojas, en especial las de Zenón, dificultades que aproximadamente se corresponden con los recursos matemáticos, lógicos y filosóficos existentes. Cuando aparecen herramientas más poderosas, los filósofos reconocen dificultades aún mayores que habrían sido insuperables para métodos más primitivos. Las soluciones pueden ser las adecuadas a determinado nivel de conocimiento, pero resultan insuficientes cuando se avanzan un poco más.

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis (1976). Historia de la Eternidad. Alianza Emecé
Editores: Buenos Aires
- Eco, Humberto. Elogio del resumen. Revista QUIMERA No. 51.
- Takahashi, Alonso. Las nociones de Matemáticas II. Boletín de
Matemáticas, vol. VI, No. 2.
- Tovar, Elsa (1997) Procesos perceptuales. Secretaria de Educación.
Fascículo 1 Módulo 1, Fase 3. Centro de Documentación de
Educación Comunitaria: Bogotá

Segunda Parte. Otras Reflexiones De Una Aprendiente – Enseñante Repensar El Quehacer De Educadores Y La Educación



Fuente: pixabay.com

El Maestro: Investigador y Transformador Social²

En el transcurso histórico se han definido varios modelos de maestros, dependiendo de los métodos y modelos de enseñanza imperante; no obstante lo que queremos recuperar ahora es el sentido de la ciencia pedagógica; el significado de la pedagogía vista como Ciencia de la Educación para la educación, cuyo objeto son las acciones del hombre en la búsqueda de su propia autonomía, en la búsqueda de hacer uso de su propio entendimiento para autodeterminar su existencia. De

2. En, Tovar Cortés, Elsa (1996). Metodología de la Investigación 1. Postgrado en Educación Sexual - Programa Regional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Santa Fe de Bogotá, D.C.,
Coordinadora de Investigación Especialización en Educación Sexual Programa Regional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
Integrante grupo de Investigación y Desarrollo de la Dirección de Educación No Formal, Informal y Abierta -División Comunitaria, antes- Secretaría de Educación del Distrito Capital. Email: etovarco2006@gmail.com

ahí que el modo de ser maestro que actualmente nos interesa y que queremos recuperar y relieves, es el de aquel sujeto del saber y quehacer pedagógico, es el del artífice de la ciencia pedagógica; sujeto cuyo status gravita en la posibilidad de pensarse y pensar sus acciones, con una actitud investigadora, es decir, que puede y quiere examinar con sentido crítico y sistemático su propia actividad práctica, desde el entorno más íntimo en que se desarrolla y en relación con los actores sociales más cercanos, con quienes su acción es posible.

El maestro desde nuestra perspectiva, es el sujeto de la ciencia y la cultura pedagógica, cultura inmersa en el concepto de cultura universal y cuyo intrínseco sentido “lo constituye el desarrollo del propio individuo como sujeto social, el desarrollo de sus fuerzas creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades y formas de comunicación” (Magendzo, 1986, p. 134). Lo anterior expresa la forma interna de ver la cultura; de ahí nuestra insistencia en recuperar la mirada hacia el maestro como constructor de individualidades de cultura, para cuyo cometido la investigación sistemática debe ser su brújula y el sentido transformativo su herramienta diaria, tanto conceptual como práxica.³

Replantear miradas sobre el quehacer del maestro insistiendo en su status y tarea de investigador, es replantear el proceso de seleccionar, organizar, transmitir y reconstruir cultura, implicando ópticas críticas frente al proceso de investigación y desarrollo educacional, además de recuperar el papel protagónico del maestro como profesional de la reflexión, cuyo campo de actuación es: un salón de clases, una institución escolar, una comunidad educativa o una comunidad local; donde se inscribe como profesional transformativo, porque combina reflexión y práctica académica, para la formación de la nueva ciudadanía: mujeres y hombres con tendencia a la autonomía, a la confraternidad, a las reflexiones y a acciones consecuentes.

Punto de vista y debate necesario en este momento histórico del país y de Latinoamérica; ya que es preciso entender que la actual crisis educativa, tiene en sus orígenes además de otros factores, el de modelos que han minimizado la visión de intelectual autónomo del maestro y por lo tanto han reducido y me atrevo a decir que siguen menoscabando su papel protagónico en el proceso de formación de las generaciones venideras; aspecto éste que forjó detrimento en la identidad personal

3. Práxica: Se refiere a praxis, o sea práctica intencional y reflexiva porque combina el pensar y la acción (teoría y práctica)

4. Enseñanza: concepto articulador en el saber pedagógico, reflexión fundamental de la pedagogía. Espacio que posibilita el pensamiento, y el acontecimiento del saber. Zuluaga, Olga Lucía, et al. Pedagogía Didáctica y Enseñanza. Revista Educación y Cultura N° 14.

y social del maestro y por ende socavó el real sentido del dispositivo enseñanza⁴ y el status de la pedagogía como saber y quehacer científico. De hecho reconocemos que aunque hemos vivido varias décadas con modelos que pretenden ver al maestro en un papel de consumidor y aplicador; también avalamos que a lo largo de toda la historia el grupo de educadores ha mostrado curiosidades y preguntas; ha hecho conjetur y usado su pensamiento en el desempeño de su función; con mayores y/o menores intenciones, pero con intenciones; lo que ocurre es que muchas veces no se cree, no está convencido de este poder que nombro, porque frente a él generalmente encuentra una imagen y una identidad social negativa, frutos del calificativo social a su quehacer; hecho que ha ido creando paulatinamente desidentidad y autoconcepto poco positivo de sí mismo, llegando a veces incluso a des-crear de sí mismo, a no creer en sus potencialidades y en lo decisivo de su acción en la construcción de mundos y generaciones. En este punto del análisis, vale la pena decirnos, tal como lo hace Giroux (1990,p. 176)

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer ésto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso puede verse a los profesores, como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas. Más bien deberían contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.

Porque el maestro-profesor, debe capturar las pautas de socialización familiar, grupal y comunitaria, que permiten valorizar los estilos de vida; la cotidianidad; los conocimientos, afectos y valores que viven diariamente las mujeres y hombres de los colectivos sociales; mismos que podrían ser los vividos en el sistema escolar; que entre otras funciones legitima y encarna formas particulares de vida, de conocimientos, de saberes, de regulaciones ético-morales, de comprensión del pasado y presente, es decir de miradas históricas para pensar y proyectar futuros diferentes.

Lo enunciado y lo vivido nos motiva e induce a creer en maestros/maestras, que desde las regiones integran grupos para de manera semipresencial cursar el postgrado que comprometidamente desarrollamos. Concitamos esfuerzos desde diversas posibilidades para apoyar y mejorar sus dotes como investigadores y como transformadores de sus comunidades y contextos sociales. Tenemos la convicción que sus preguntas e inquietudes buscan descorrer velos y barreras que separan personas y colectivos, que dificultan el diálogos de saberes y cosmovisiones, todo, para ubicarnos en la real dimensión del grupo de educadores, cual es, la de constructores de mundos más humanos y accesibles a la misma existencia, propia, familiar y del tejido comunal.

Cuando hablamos del maestro como investigador compartimos la idea de Stenhouse “investigar es mantener una actitud investigadora” y la de Sarramona “Investigar es un proceso metodológico mediante el que se llega a obtener conocimiento científico” o sea descubrir, relacionar, crear teoría, explicar de forma sistemática los fenómenos, en este caso fenómenos que tienen que ver con lo educativo.

La idea del maestro y/o profesor como investigador surge como movimiento en Inglaterra, en la década del 70 y según uno de sus ideólogos, Laurence Stenhouse (quien primero denomina el fenómeno con estos términos) supone una nueva conceptualización del maestro; la de sujeto activo en la renovación de la enseñanza e institución escolar y la de profesional crítico y autónomo.

La investigación sea en el contexto que fuese, hace profesionales libres, críticos, con poder de decisión y autonomía. De tal manera, la investigación alimenta su desarrollo en lo personal y profesional; en sus procesos se apoya para resolver problemas concretos y a la vez reflexionar, teorizar y reconducir permanentemente la enseñanza, el currículo, las comunidades y en general se puede proyectar a toda la sociedad local y global.

Siguiendo esta línea, Elliot, y otros, crean la Asociación Internacional de Investigación en el Aula, editando revistas y boletines para su difusión y extendiendo el movimiento a países norteamericanos y al continente australiano.

Tonucci, en Italia, congrega a maestros y pedagogos en el Movimiento de Cooperación Educativa, mismo que concede otros sentidos al maestro y a la institución escolar en la tarea investigadora.

En España, tiene su versión, a través del análisis de la formación del maestro, proponiendo como nuevo paradigma su formación como investigador; más tarde, Gimeno Sacristán propone este modelo como alternativo.

En América Latina, las ideas sobre el maestro como investigador, tienen que ver con quienes plantean la construcción curricular desde una perspectiva crítica, es decir, con los reconceptualistas, para quienes la investigación es un acto político e intelectual. Descolla la figura de Abraham Magendzo (quien ha visitado a Colombia), el proponente del Currículo Comprensivo, que concibe al maestro como un mediador cultural.

En Colombia los trabajos de Eloisa Vasco, llevados a cabo en el CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) y en el Colegio CAFAM, a través de los cursos de Educación Continuada, parecen ser los pioneros en cuanto a investigación en el aula y datan desde 1981. Estudios que se presentan a toda la comunidad académica en el libro: Alumnos, Maestros y Saberes en 1994. También en este mismo sentido mencionamos los trabajos de Rodrigo Parra y César Vera sobre Investigación Protagónica. Así mismo la investigación llevada a cabo durante un año y medio por la extinta DIE-CEP, con una buena cantidad de maestros como coinvestigadores; y seguramente habrá muchas otras experiencias que no conocemos pero que han ido mostrando otra imagen del maestro. En la actualidad es un discurso incluso avalado por un Plan Distrital (D.C.) que pretende formar ciudad a través de la formación permanente de docentes como compromiso institucional que desarrolla tres ejes fundamentales:

- Investigación educativa y pedagógica
- Formación permanente de directivos docentes
- Innovaciones educativas y pedagógicas

Buscando en la investigación educativa y pedagógica un proceso sistemático de creación de conciencia crítica sobre la cotidianidad escolar.

En Colombia estos procesos parecen partir de tendencias que iniciaron siguiendo a Piaget, Habermas y planteamientos críticos de la Escuela de Frankford, entre los que aparecen ideólogos que abrieron espacios para innovaciones y alternativas pedagógico-educativas.

Otra raíz profunda se incardina en el Movimiento Pedagógico Colombiano, generado en la década del 80, con claros objetivos hacia la transformación de la educación pública como fundamento de una nueva cultura que sintetice los valores, necesidades e intereses del pueblo. Movimiento reivindicatorio de la educación y del grupo de maestros a quienes conceptúa como sujetos culturales e intelectuales liberadores y constructores de nuevas ciudadanías desde la institución escolar.

Desde otra óptica, pero centrándose en la investigación, a finales de la década del 60, surge en Francia la corriente que alude al conocimiento científico y de las representaciones mentales, la cual integra en la solución de una situación educativa problemática a maestros y especialistas.

Antes de finalizar reconocemos que el modelo maestro investigador se está constituyendo en una esperanza en la relación entre función docente; conocimiento reflexivo crítico y explicitación sistemática de los saberes del maestro en su práctica; dicho de otra manera, es dar sentido al saber y quehacer del maestro; evidenciado en su posibilidad de transformador social y de investigador crítico de su entorno. Función ejercida también por ustedes maestras y maestros de las diversas regiones y municipios de Colombia; función, oficio y saber que en los procesos educativos de este postgrado pretendemos afirmar.

Bibliografía

- Aguilar, J. F. (1991). *La transformación de la escuela en Colombia*. Revista Reflexión Educativa No. 10 CEPES, Bogotá.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales*. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Traducción del Inglés, Isidro Díaz. Paidós Ibérica S.A: Madrid.
- Latorre A., Gonzalez, R. (1987) *El Maestro Investigador - La Investigación en el Aula*. Colección Biblioteca del Maestro, editorial GRAO: Barcelona, España.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. PILE: Chile.
- Martínez, A. (1982.) *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. En Proyecciones educativas No 1. Bogotá
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Norma. Bogotá.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la Enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid
- Vasco, E. (1994). *Alumnos, maestros y saberes*. Magisterio. Bogotá.
- Zuluaga, O. y Echeverry, A. (1990). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. Material en mimeo.
- Zuluaga, O. (1982). *El maestro y el saber pedagógico*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Acercándonos a una visión científica del quehacer del maestro

“Para superarse hay que llegar a saber lo que uno es y lo que quiere llegar a ser, lo cual sólo se puede conseguir si se empieza a analizar, a experimentar, a reflexionar, a confrontarse y a construir; es decir, a crear la necesidad de interpretar la propia existencia”.

Elsa Tovar Cortés⁵

La humanización de mujeres y hombres se da en contextos de interacción socio-cultural mediante el diálogo de conciencias⁶; este diálogo es el que ha posibilitado y posibilita la evolución y desarrollo de las funciones psicológicas superiores (pensamiento, memoria lógica, procesos de abstracción,...) para cuya evolución es indispensable la utilización de herramientas e instrumentos.

Las herramientas e instrumentos son los mediadores de las conquistas del hombre; de ellos se diferencian dos tipos, así:

Herramientas materiales: las que median la conquista de la naturaleza, éstas son de índole externo, se orientan hacia fuera y producen cambios en los objetos, ejemplo: el cuchillo, el hacha, el mazo, los brazos, la mano; las otras son las herramientas cognoscitivas o intelectuales, son las que permiten la conquista de sí mismo mediante el desarrollo de las facultades cognoscitivas propias e intrínsecas del ser humano, éstas se orientan hacia adentro, son de índole interno, producen cambios en el sujeto y en su interacción contextual, ejemplo: los signos, el lenguaje, los símbolos,...

Los anteriores planteamientos son postulados del enfoque constructivista socio-histórico-cultural, cuya figura pionera, es L. S. Vygotski (1896-1934), él “establece la idea de que la conciencia individual con todos sus rasgos, no surge de las tareas de adaptación del organismo como tal, sino de la asimilación que el hombre realiza de un sistema de productos sociales, de instrumentos y de valores”; luego el hombre es un producto y sujeto de la historia y de su historia; es decir, es un ser históricamente condicionado, de ahí que llegue al conocimiento a través de la comunicación con otras conciencias; en este

5. Integrante del equipo Técnico de Investigación de la División de Educación Comunitaria. Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá, D.C. Escrito elaborado en 1996 para trabajar con maestros y maestros en formación. Email: etovarco2006@gmail.com

6. **Conciencia:** Organización que hace el sujeto de la experiencia sensible; esta implica representación y reflexión.

proceso se da el paso a la actividad mediatizada que reestructura toda su actividad psíquica, y su desarrollo transcurre en el proceso de dominio de éstos medios (instrumentos – signos – símbolos); es por ello que la enseñanza, -el sistema escolar- debe ocupar lugar preponderante en la construcción de las facultades y funciones cognoscitivas superiores propias del pensamiento.

Visto así, el pensamiento es una construcción posibilitada por la mediación, y ésta se hace a través de otros sujetos que la ejercen (el maestro por ejemplo) y de instrumentos, herramientas, o estímulos cognoscitivos mediadores, los cuales se dirigen a transformar el funcionamiento mental para que sea capaz de modificar en forma dinámica y creativa el entorno cercano y lejano. Luego las estructuras de pensamiento son la resultante de un proceso de construcción social a través de herramientas intelectuales que conforman el cúmulo de la cultura universal, regional, local, comunal y familiar; es ésta la generadora de herramientas de mediación y el maestro un mediador o mediatizador para la internalización de tales procesos.

La concepción Vygotskiana en su intención de relieves el papel de la mediación distingue dos niveles de desarrollo evolutivo, a saber:

Nivel de desarrollo real, que configura el estado cognitivo actual.

Nivel de desarrollo potencial, es el alcanzado con la ayuda de otro sujeto y/o dispositivos pedagógicos.

La consideración de éstos dos niveles da a luz el concepto de zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) que es “definida por lo que el niño puede realizar en colaboración, bajo la dirección y con la ayuda de otro (maestro, adulto, compañeros)”. En la zona de desarrollo próximo están las funciones y procesos cognitivos-valorativos que se encuentran en maduración, son algo así como semillas donde germina el desarrollo. Infantes, jóvenes y personas adultas siempre tendrán funciones y procesos como capullos, semillas y frutos; es a través de actividades de mediación que se enriquece el potencial de aprendizaje, jalando el desarrollo potencial y posibilitando la formación de nuevas semillas a la vez que va activando la conversión de semillas y capullos en frutos de desarrollo (funciones cognoscitivas, procesos de pensamiento y estructuras de conocimiento).

El concepto de mediación viene a constituirse entonces en una de las ideas más ricas y fructíferas para propiciar desarrollo tanto intelectual y sensible como afectivo y ético-valorativo; por tal razón ha de ser definitiva en las posturas teóricas de la visión educativa actual y en la concepción del quehacer del maestro mirado desde esta óptica; ya que la acción educadora-transformadora es la principal de las mediaciones socio culturales y el maestro-mediador debe ser un propiciador de desarrollo humano a través de la construcción de tomas de conciencia.

La mediación implica re-construir en lo particular lo construido en lo general, o sea, re-elaborar en cada conciencia individual, utilizando herramientas materiales y cognoscitivas, lo que la humanidad ha elaborado en su devenir histórico-cultural, además, crear dispositivos que prospectivamente conlleven a mayores alcances y evolución de la mente humana.

He aquí el reto del maestro, quien debe ser mediador por excelencia y llamado por convocatoria social a asumir tal tarea; nosotros –maestros/maestras- somos uno de los actores que interactuamos en los procesos educativos, propiciando miradas inter-estructurantes frente a la asunción de los procesos de pensamiento como operaciones sobre objetos, sujetos y fenómenos de la realidad, no como copiadores acríticos frente a los mismos (aprendizaje, adquirido en nuestra historia educativa), precisamente esta es la impronta llamada a cambiar a través de una mediación que potencie el desarrollo afectivo-valorativo-cognoscitivo.

Feuerstein plantea la modificabilidad cognitiva como producto de experiencias específicas de aprendizaje mediado –E.A.M-, en su concepción, como lo dice Martínez B.(1994) “Mediar quiere decir regular relaciones, orientar percepciones, dar conciencia de funcionamiento interno de cada persona; es colocarse entre la realidad de un alumno y ese gran universo de ideas, objetos culturales y experiencias para asegurar su justa adaptación dinámica y creativa”(p. 40). Las E.A.M. se dirigen a propiciar espacios que favorezcan una nueva impronta en la posibilidad de crecimiento intelectual y valorativo; su autor ha tenido muchos éxitos practicándolas con niños y adolescentes que presentan síndrome de privación cultural, entendido éste como la “carencia de mediación en etapas decisivas del desarrollo y como capacidad reducida de las personas para modificar sus estructuras y para responder a las fuentes de estimulación”(Martínez, 1994, p. 45).

Los criterios y categorías que se plantean desde estas experiencias para la mediación (se ha de mediar), son:

Intencionalidad – Reciprocidad
Trascendencia
Significado
Sentimientos de Capacidad
Control de Comportamiento
Comportamiento de Compartir.
Individualización y diferenciación psicológica
Búsqueda de novedad y complejidad
Conocimiento de ser cambiante
Optimismo
Sentimiento de pertenencia.

Cada una de estas categorías presenta abordajes de acciones específicas que ha de crear, reflexionar y llevar a la práctica el mediador (durante éste taller pretendemos mostrar algunas estrategias para evidenciarlas). Feuerstein toma el concepto de mediación de las teorías Vygotskianas, su sistema constituye una fuente importante para explorar y vivenciar el rol del mediador en su pleno sentido conceptual y para aportar avances en este cometido.

Antes de terminar, quiero volver al sentido implícito y explícito en el concepto de mediación y en el quehacer del maestro visto como un mediador cultural y como un artífice de la ciencia pedagógica, para asignarle categoría de aprendiente-enseñante de variadas formas de asimilación, ya que así como media en la construcción de la evolución y en la humanización de otros; construye la evolución de su propio desarrollo. Es decir, maestros y maestras serán quienes primero se beneficien si se dedican a potenciar el pensamiento y a propiciar el desarrollo humano.

Bibliografía

- Martínez, José. *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental esquemas para la comprensión y práctica del modelo Raven Feuerstein*. ED. Bruño.
- Martínez, J.(1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Editorial Bruño. Madrid.
- Martínez B, Et. Al.(1994) *Metodología de la mediación en el PEI Programa de enriquecimiento instrumental*. Editorial Bruño.
- Montealegre, R. (1994) *Vygotski y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de trabajo. Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, B. (1994) *Las tecnologías de la mente*. En revista Educación y Cultura. No. 34. Tesis de grado Universidad Nacional de Colombia.
- Tovar, E. () *Construcción de conceptos en una población de maestros de Santafé de Bogotá*. Tesis de grado Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotski, L.S. (1979) *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona.
- Yaroshevsky. (1979). *La psicología en el siglo XX*. Editorial Grijalbo. México.

Algunas Reflexiones Sobre Las Actividades De Recuperación

Elsa Tovar Cortés⁷

Se trata de presentar un punto de vista crítico-constructivo, para lo cual se parte de las decretos 1002 de 1984 y 1469 de 1987, que hablan sobre actividades de recuperación, con el fin de demostrar que aunque este último avanza en su concepción, estas actividades siguen centradas en el niño.

El decreto 1002 de 1984 define las actividades de recuperación como aquellas que el maestro planeará durante el último mes del año escolar, para los alumnos que no lograron algunos objetivos en cualquiera de las áreas de estudio.

El decreto 1469 de 1987 sobre Promoción Automática, en Educación Básica Primaria, en su artículo 2º. Dice: Las actividades de recuperación son el conjunto de acciones planeadas y desarrolladas a lo largo del año escolar, con el propósito de que el alumno logre los objetivos del grado no alcanzado en las diferentes áreas de formación. Dichas actividades se desarrollarán permanentemente como parte del proceso regular de enseñanza-aprendizaje.

Así planteadas, se vislumbran como un recurso del quehacer pedagógico que propende por subsanar las deficiencias de aprendizajes específicos; o sea, que cuando uno o varios alumnos no logren determinado objetivo, el maestro estará en la obligación de programar algunas actividades -diferentes a las utilizadas en la presentación inicial del tema- que le permitan alcanzar esos logros. Hasta aquí las actividades de recuperación han tendido especialmente al logro de los objetivos cognoscitivos.

Consideramos que para hablar de actividades de recuperación y entenderlas en toda su intención y extensión, es necesario analizar los siguientes interrogantes:

- ¿Qué son las actividades de recuperación?
- ¿Qué es lo que se recupera?
- ¿Por qué, para qué, cuándo, y a través de qué se recupera?
- ¿Quiénes han de recuperarse? O a quiénes se dirigen esas

7. Artículo escrito en la cartilla No.1. El proceso de desarrollo del niño, del maestro y de la comunidad -Evaluación integral promoción automática- publicada por la DIE-CEP (actual IDEP) EN MARZO DE 1988.

actividades de recuperación?

- ¿Quiénes las diseñan y quiénes las formulan?

Consecuentes con el análisis reflexivo en torno a las anteriores preguntas, encontramos algunos enfoques, así:

- A. Si la educación es integral y el fin último de la escuela solamente tiene sentido en la medida que permita comprender el mundo y desarrollar el pensamiento, es válido hablar de estas actividades, como recuperación de espacios que cuestionen el quehacer pedagógico, para que ésta permita el conocimiento de la realidad de cada niño y a partir de ello se pueda llegar a través del proceso enseñanza-aprendizaje a activar los procesos de desarrollo. Luego, no es al niño a quien debe someterse a recuperación, puesto que él no ha perdido nada, sino que no ha vivido las experiencias necesarias y suficientes que favorezcan su crecimiento intelectual e integral; lo que debe revisarse son los métodos, estrategias, relaciones, manejos, etc, utilizados por el maestro en el acompañamiento y asesoría paulatina que le hace al educando, a su familia, como también revisar el tipo de interacciones vividas por y con el niño -junto a éste todo el contexto socio-económico-político-cultural de la escuela y la familia.
- B. No es pertinente hablar de recuperación, en un sistema de evaluación cuyo lema es: “no al fracaso escolar”, ¿acaso se supone que al interior del sistema educativo, le subyacen modelos de enseñanza que dan margen para ir formando dentro de la población escolar un porcentaje de fracasados? Y por ende, susceptibles de padecer problemas de aprendizaje. Entendemos por el contrario que si el propósito es la cualificación de la educación, habrá estrategias que permitan minimizar los interferentes, dirigiéndose hacia acciones pedagógicas que desarrollen y activen procesos. Consecuentes con lo planteado, cada escuela puede generar acciones que garanticen la auto-capacitación o auto-formación de sus maestros mediante la creación de espacios (dentro de la jornada de trabajo) para el debate pedagógico donde se cuestione su función y la re-cree; así mismo los organismos encargados de la capacitación deben asumirla en forma organizada, coordinada, responsable y coherente con las necesidades formativas de los maestros.

- C. La necesidad de programar actividades de recuperación, da pautas para reflexionar en el sentido de la escuela, en cómo se viven los procesos de conocimiento desde el aula y si éstos a su vez son lo suficientemente atractivos e interesantes para integrarse a la vida misma, en fin, escudriñar hasta qué punto el conocimiento proviene de la acción del sujeto sobre los objetos a conocer y de éstos sobre el sujeto. Dicho en otras palabras, si en el aula o escuela se construyen conocimientos, o por el contrario, se da repetición memorística de contenidos. Visto así, también es válido reconocer que cada educando tiene una forma y ritmo particular de aprender a aprehender, de allí, que es viable reconocer las diferencias individuales y adaptar la dinámica de la enseñanza respetando estas individualidades. Esta consideración también remite a las condiciones reales del aula; luego es necesario acudir en conjunto a la búsqueda de alternativas de solución.
- D. Si lo recuperable no es el niño, sino el sentido de la acción educadora, es lógico pensar que tal vez lo que se debe recuperar sean prácticas y experiencias pedagógicas que den cuenta de la realidad nacional, regional y local; prácticas que den cuenta del acontecer cotidiano en sus diversas maneras de manifestarse; que aludan a expectativas que llevan a identificación real del niño; por último, que posibiliten entender que la escuela es un retazo de vida, afirmando escuela y vida como una misma cosa.
- E. Por último proponemos rescatar el sentido implícito en las actividades de recuperación, ya que al plantear que se deben realizar en forma diferente a las comunes y corrientes empleadas al presentar los temas, indirectamente muestran que no se debe insistir en esas prácticas por no ser efectivas; sino que solamente se recupera en la medida en que ellas mismas sean sustancialmente diferentes.

Para terminar presentamos el término **activación de procesos** a través de la acción educadora, y lo proponemos en lugar de actividades de recuperación, porque el educador como formador debe todo el tiempo activar procesos, por ello ha de conocer al niño en su esencia y desarrollo, por ende. Debe acercarse a la individualidad social de cada uno de sus alumnos, dirigiendo su quehacer al desarrollo del pensamiento -de la

inteligencia-, permitiendo a través de las clases, experiencias educativas donde los niños mas que aprender cosas, aprendan a preguntar por ellas, a entender sus significaciones, a reflexionar y a establecer relaciones, a hacer abstracciones derivadas de operar con objetos reales; en fin, a integrar la realidad para dar oportunidad al niño de actuar, tomar decisiones, crear, ...

Lo anterior podría lograrse mediante el planteamiento conjunto de unidades integradas a través de proyectos, problemas, etc., en cuyo desarrollo los niños participen y trabajen desde diferentes tópicos y/o diversas actividades. Así, por medio de la interacción entre iguales, donde se comparta la lógica y se establezcan formas socializadas de construcción de conocimientos (en lugar de actividades desvertebradas); consideramos que de esta forma se evitarían muchos males y además se llegaría a reconocer al maestro como sujeto de la cultura y del saber pedagógico, a quien le corresponde adecuar y crear métodos, estrategias y procedimientos para la activación de los procesos de desarrollo dependiendo de las diferencias individuales.

Bibliografía

- Piaget, J. (1977). *Psicología y pedagogía*. Ariel. España.
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Ediciones Morata. 3º Edición. Madrid.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1968). *El punto de vista de Piaget*. International Journal of Psychology. Vol 3 # 4 p. 281-299.
- Puche, R. y Gilliéron, C. (1992). *¿Volver a Piaget?*. Centro editorial Universidad del Valle. Cali.
- Vega, M. (1984). *Después de Piaget*. Ediciones Cleps, Cali.
- Vigostki, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción de Margarita Rotger. Editorial Pléyade. Buenos Aires.
- Vigostki, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción de Silvia Furió. Editorial Crítica, Barcelona.
- Wallon, H. (1976). *Los orígenes del pensamiento*. Editorial Nueva visión. Buenos Aires.
- Yaroshevsky. (1979). *La psicología del siglo XX*. Editorial Grijalbo. México.

Repensar La Orientación Escolar Hacia Un Modelo Latinoamericano

"Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma"
García Márquez (1994)

El presente trabajo de la categoría reflexión. Documenta el interés y propósito particular de sentar algunas bases, cuya meta final ha de ser la elaboración de modelos latinoamericanos de Orientación Escolar, en cuya intencionalidad constructiva se convocan: epistemes, experiencias, movimientos, procesos, círculos de estudio, autores, proyectos y dispositivos de las culturas latinoamericanas.

En tanto América Latina desde las miradas de Abya Yala⁸ es auténtica, del mismo modo han de ser sus procesos: inventamos o erramos, tal es la divisa.

Las páginas que se suman a continuación contienen discursos que muestran nuestra diversidad y riqueza cultural, mismas que constituyen los puntales para próximas ejecuciones y elaboraciones, entre ellas: algunos elementos conceptuales tejidos por el Grupo y Proyecto Modernidad- Colonialidad (M-C); también una somera introducción a las posturas de Santos De Sousa, quien con sus ideas descoloniales posibilita avances en nuestra comprensión y finalmente aparecen los aportes del modelo dialéctico contextual, con sus explicaciones sobre transformación de la conciencia, asimismo sobre construcción y deconstrucción de contextos sociales.

8. Esta denominación es dada al continente americano por el pueblo Kuna, desde antes de la llegada de los europeos. Este pueblo es originario de la serranía del Darien, al norte de Colombia. Y que hoy en día habita la región al sur de Panamá y el norte de Colombia. A los Kuna de la región Colombiana se les conoce como Kuna-Tule.
<http://www.ecoportal.net/Temas-Especiales/Pueblos-Indigenas/ABYA-YALA-el-verdadero-nombre-de-este-Continente>
Trabajo presentado en el CONGRESO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, Buenos Aires, Argentina, abril 17 - 20 de 2017.

Todo lo anterior alimentado con cuestiones que interrogan nuestras posibilidades de construcción de modelos propios, en este caso de Orientación Escolar y Educación.

Palabras Iniciales

La Orientación escolar y educativa en el contexto latinoamericano es reciente si se compara con el continente europeo del cual tomamos sus modelos, teorías y contenidos. Según algunos autores las experiencias iniciales se ubican en Brasil con la creación del Servicio de Orientación Estatal por Laurenço Filho en 1931, en Sao Paulo y con el Instituto de Selección y Orientación Profesional creado por el profesor Emilio Mira y López, en Rio de Janeiro, en la década del cuarenta, exactamente en el año 1947; estos dos servicios parecen ser los hechos fundantes de una actividad profesional y sus avatares durante la segunda mitad del siglo XX y los años vividos del presente siglo.

En su transcurrir, aún lejano a la centuria, han circulado algunos modelos, entre los cuales resulta pertinente citar: el Sociodinámico, el de la Casualidad Planificada, de Planificación de una Vida Integradora, Modelo Jiva, Crítico Global, de la Orientación Transformadora, el Armónico, el Teórico Operativo y el Enfoque basado en la Salud Mental Comunitaria, González, B.J. (2012), de los cuales son algunos propios y otros foráneos.

Entre los propios conviene tener presente, entre otros, algunos modelos venezolanos como El Modelo o Enfoque de Orientación Transformadora, de Aliria Vilera (2008); el Modelo Armónico de la Orientación, de Omaira Lessire (2010); el modelo Interactivo de la Orientación, de Alida Malpica. También los modelos de dos colegas argentinos: el Operativo de Orientación Vocacional, el de Orientación Vocacional Comunitaria de Mirta Gavilán y Sergio Rascovan, respectivamente.

No obstante, el trabajo adelantado y el esfuerzo de algunos profesionales, hasta la fecha no se han consolidado propuestas que den cuenta del acontecer latinoamericano dada su vastedad no solo geoespacial sino socio-cultural y étnica, asimismo a la diversidad de intereses que se conjugan en esferas económicas, políticas y sociales, entre otros aspectos.

Otro de los propósitos del escrito actual es poner de presente algunos aspectos, elementos, tópicos e interrogantes desde miradas abarcales e integradoras que podrían contribuir a la constitución y complementareidad de líneas de base para la elaboración de propuestas y modelos que respondan a las complejidades de contextos latinoamericanos, además, de recoger epistemologías propias.

En cuanto a lo anterior se considera que los textos, pretextos, microtextos y categorías investigadas documentalmente que nos provee el Grupo Colonialidad - Modernidad (C-M) y líneas de desarrollo e investigación con poblaciones étnicas de la Universidad Andina Simón Bolívar, al igual que los avances alcanzados por algunas universidades étnicas como la de La Sabiduría del Ecuador, Autónoma, Indígena, Intercultural –UAIIN_ del Consejo Regional Indígena del Cauca –Colombia-, por nombrar algunas, proveen elementos para nuestro propósito.

En igual sentido aportan las posturas devenidas desde las Sociologías de las Emergencias, del Científico Social Boaventura de Sousa Santos.

Por otro lado, no menos importantes que los nombrados, aparecen desde las teorías Socio-histórico-culturales concepciones agonistas con las epistemes de nuestras latitudes - que datan casi desde la misma época que tiene su aparición la orientación en latinoamérica-, estas construcciones también han de alimentar nuestros abordajes.

Descolonizar nuestra mirada

"Nosotros nos hemos educado bajo la influencia humillante de una filosofía elaborada por nuestros enemigos... comencemos haciendo vida propia y ciencia propia."

José de Vasconcelos (1958)

Bajo este título tendrán su aparición algunos abordajes propios del Grupo Modernidad Colonialidad (M-C), el cual representa uno de los movimientos más genuinos y fuertes de América Latina en la búsqueda de sus raíces e identidades, así como en explicaciones sobre su pasado, presente y porvenir.

De acuerdo con González (2008) en América Latina se reconocen por lo menos cuatro grupo de factores que deberían ser abordados si se quiere mejorar la acción de la Orientación: lo político, lo institucional, lo fundacional y los destinatarios.

En cuanto a lo primero como ya se ha dicho, América Latina no es vista ni leída como una unidad; en relación con lo segundo, como se sabe, la Educación y Orientación son partes integrantes de la formación general del Ser Humano (con mayúsculas, en tanto no se trata del ser del ente). Según algunos autores, entre ellos Mora (2006), la escuela en lugar de liberar y transformar reproduce las contradicciones, injusticias y desigualdades sociales, por tal motivo es imperativo prever nuevas esferas, campos, dimensiones y espacios para la población, entre la cual, la infancia, adolescencia y juventud latinoamericana -nuestros destinatarios plurales y diversos-, espera el pago de tan cuantiosa deuda.

Por último, en el ámbito fundacional el ropaje variopinto de modelos y teorías eurocentristas se tiende a cambiar con iniciativas, prácticas, modelos y experiencias propias, mismas que paulatinamente buscan su consolidación.

Como se ha esbozado, es precisamente en este ámbito en el cual se centran nuestros esfuerzos, que toman como uno de sus puntos de partida los conceptos acuñados por el Grupo y Proyecto Modernidad-Colonialidad.

Evidenciar el proyecto colonial nacido con la ilustración, o sea con la modernidad, hace parte de las reflexiones e investigaciones de los integrantes del Grupo Modernidad/Colonialidad (M-C), el cual es considerado uno de los colectivos activos más importantes de pensamiento crítico en América Latina.

El Grupo M-C nace en 1998 y durante la primera década del siglo XXI, desarrolla sus planteamientos fundamentales. Se trata de una red multidisciplinar y multigeneracional de intelectuales del que forman parte sociólogos como Aníbal Quijano (peruano), Edgardo Lander (venezolano) y Ramón Grosfoguel (puertorriqueño) y al que también pertenecen los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo (argentinos); los antropólogos Arturo Escobar (colombiano) y Fernando Coronil; el crítico literario Javier Sanjinés (boliviano) y los filósofos Enrique Dussel (argentino), Santiago Castro-Gómez (colombiano), María Lugones (argentina) y Nelson Maldonado-Torres (puertorriqueño). Muchos de ellos laboran en universidades estadounidenses, desde donde producen trabajos que son considerados por varios autores como el más genuino aporte latinoamericano al postcolonialismo, (Tovar, 2016). Tema antes tratado por autores ingleses, franceses, de Asia, Oceanía y del Oriente Medio.

Existen dos actos fundantes del Proyecto M-C: por una parte, el evento organizado por Lander en Caracas al cual asisten Mignolo, Quijano, Dussel, Escobar y Coronil, y por otra, la conformación del *Coloniality Working Group*, en el que participaban estudiosos del *Análisis del Sistema Mundo*, enfoque innovador de las Ciencias Sociales que surge en la segunda mitad del siglo XX y es fundado por el sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein; participaban en este grupo los latinoamericanos Grosfoguel y Lao-Montes, quienes organizaron el *Congreso de Binghamton*, al que asisten Dussel, Mignolo, Quijano y el mismo Wallerstein.

En este evento académico se reúnen por primera vez las tres figuras centrales del Grupo M-C: Dussel, Mignolo y Quijano, para discutir las herencias coloniales en diálogo con el Análisis del Sistema Mundo.

La teoría del sistema mundo estudia los sistemas sociales y sus interacciones capitalistas, plantea como categoría a analizar el sistema mundo y no el estado-nación o la sociedad nacional, dice su fundador: Wallerstein (1998), "el mundo capitalista incluye desigualdades jerárquicas de distribución que pasan a ser sedes de la mayor acumulación de capital...que permite el reforzamiento de las estructuras estatales, que a su vez buscan garantizar la supervivencia de los monopolios". El sistema mundo capitalista funciona y evoluciona en función de los factores económicos.

El Grupo M-C se nutre de las reflexiones de la teoría arriba mencionada y de contextos latinoamericanos para desarrollar conceptos referidos a la colonialidad del saber, del poder, del ser y de la naturaleza. Su propósito es hacer conciencia sobre la colonialidad y sus consecuencias, pero, también dar luces sobre nuestros conocimientos, tecnologías y saberes que no solo son riquezas y adquisiciones nuestras sino que enriquecen el panorama universal.

La colonialidad del poder trabajada por Quijano y Mignolo, se expresa mediante la clasificación social establecida desde el siglo XVI y evidenciada en la concentración de la riqueza y privilegios conforme a la raza y el fenotipo; se consideran como dos de sus consecuencias el racismo y el blanqueamiento cultural.

La colonialidad del saber, se relaciona con la racionalidad tecnocientífica intronizada desde el siglo XVIII como único modelo válido

en la producción de conocimientos, genera el eurocentrismo y niega cualquier otro tipo de episteme, o sea, reconoce como conocimiento válido solo el producido en los centros de poder.

La colonialidad del ser, consiste en la negación de la característica de humanidad a ciertas poblaciones, mismas que son vistas como subhumanas, es decir inferiores; esta inferioridad da derecho a esclavizarlas, asesinarlas y apropiarse de sus tierras, entre otras cuestiones.

Otras fuentes también alimentaron la idea que la colonialidad es parte integral de los mismos procesos de modernización mediados por la lógica cultural de las herencias coloniales, tesis central del Proyecto M-C, situación que en América Latina subsiste y persiste, he ahí la imperiosa necesidad de leernos crítica y propositivamente.

Las otras fuentes intelectuales ya anunciadas en el párrafo anterior, según los ideólogos del Grupo M-C las constituyen: la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la Filosofía latinoamericana, los estudios poscoloniales y subalternos, la pedagogía liberadora de Paulo Freire, los estudios culturales, el marxismo, la filosofía afro-caribeña, el feminismo y el posestructuralismo. En este sentido el Grupo M-C catalizó y articuló el pensamiento crítico de la región de la década del setenta, con el pensamiento crítico europeo y estadounidense de las dos décadas siguientes, como ellos mismos lo afirman.

Agonistas con algunas ideas, posturas, tesis, objetivos e intencionalidades del Grupo M-C, el ideario de De Sousa Santos (2005, 2006, 2010, 2015), preconizado en su intensa y profunda obra con más de tres décadas de circulación, también llama a la descolonización. Su centración en formar *un nuevo sentido común emancipador* y sus investigaciones sobre la reinención de la emancipación social, le hacen poseedor de aprendizajes valiosos para nuestra causa; muchos de los cuales han sido aprehendidos en sus experiencias de trabajo con los movimientos populares, feministas y étnicos – tema a profundizar en el futuro-. Como se evidencia, escudriñar y desocultar mediante el estudio y consideración de las páginas y literatura producida por el Grupo M-C, seguramente dará paso a la apertura de otras prácticas, praxis, discursos y procedimientos que mediados por profesionales dedicados a la Orientación escolar, a procesos educativos, culturales y sociales e impelidos por motivaciones tanto decolonizadoras como

descolonizadoras, lleven a transformaciones no solo en algunos contextos sociales y mentalidades sino también, a transgredir desde algunas instituciones con el propósito sintomal de dar emergencia a nuevas miradas identitarias en el establecimiento de nuevos espacios de poder, saber, ser y estar en el mundo.

Aportes del modelo dialéctico – contextual

Como se sabe, con el advenimiento de las psicologías genéticas tienen su aparición nuevos paradigmas sobre el estudio del comportamiento humano, sus fundadores Piaget, Vigotski y Wallon, tomaron diferentes caminos; es nuestro interés detenernos un poco en los dos últimos, por cuanto fundamentan sus teorías a partir de la dialéctica materialista, sobre la cual se levanta el edificio conceptual del modelo dialéctico - contextual objeto del presente subtítulo.

La psicología genética histórico – cultural, producto del modelo citado, destaca según Montealegre y Shuare – 1994-, (latinoamericanas, doctoradas en este modelo), tres ideas fundamentales:

- *La esencia de la conciencia*, la cual resulta de la relación con el medio externo, es decir del contexto.
- *La actividad humana* tanto práctica como teórica, en todas sus manifestaciones es formadora de la psiquis humana.
- *La actividad del hombre* y, por consiguiente, *su psiquis tienen un carácter social*, o sea, que los enigmas psíquicos deben buscarse y desocultarse en la historia de la sociedad.

Vigotski en su libro sobre El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores –PPS–, escrito en 1931, pero, publicado en Español en 1979, afirma que el desarrollo de estos, no puede comprenderse al margen de la vida social, con lo cual significa que los contextos sociales son determinantes en la constitución de la vida mental.

Vigotski en el mismo libro y posteriormente algunos de sus seguidores, afirman que se llega al conocimiento y se da el desarrollo en comunicación con otras conciencias, precisamente porque gracias a esta interacción se formó la conciencia humana.

En el mismo sentido Wallon 1964, 1979, 1985, enfatiza en el papel del otro en la evolución psicológica del niño y en la constitución de su

personalidad; dicho de otra manera, en la génesis y desenvolvimiento de la vida emocional y mental a partir de la relación entre los seres humanos. Afirma: *hay que estudiar al hombre en contacto con lo real* (pág: 31). Los contextos sociales son construcciones humanas y estos mismos median la construcción de las generaciones humanas venideras.

Los Procesos Psicológicos Superiores -PPS-, como su nombre lo indica, son específicamente humanos y su formación data de la ruptura entre el animal no humano y el animal humano; aluden a los mismos procesos u operaciones mentales, denominados así por otros autores (entre ellos Piaget).

Es decir, el modelo dialéctico –contextual o enfoque sociohistórico-cultural, se plantea al hombre en lo social como producto y sujeto de la historia cultural. Se establece la idea de que la conciencia individual con todos sus rasgos, no surge de las tareas de adaptación del organismo como tal, sino de la asimilación que el hombre realiza de un sistema de productos sociales, de instrumentos y de valores. (Yaroshevsky, 1979,p. 302, citado en Tovar 2002)

Leontiev (1973, 1978) explica este modelo cuando expresa que en el proceso de formación del hombre las leyes histórico-sociales son las que dirigen su desarrollo y que su actividad no es adaptativa sino transformadora.

La pretensión es mostrar cómo el modelo dialéctico - contextual, del que la psicología sociohistórico-cultural toma las tesis hegelianas que según el diccionario filosófico ilustrado –(1997) “conciben el mundo histórico y espiritual en un solo proceso de movimiento, cambio, desarrollo y transformación en formas continuas” (p.136), explicita bases suficientes para integrar los elementos expuestos en los párrafos que anteceden, cuya intencionalidad es la búsqueda de ejemplares desde los cuales elaborar síntesis e integración de los factores no solo necesarios sino suficientes para explicar la complejidad y diversidad que han de mediatizar la comprensión de un modelo latinoamericano relativo a la orientación escolar.

Precisamente Quijano (2014), uno de los ideólogos y piedra fundacional del Proyecto M-C, argumenta que “la persistencia de un pensamiento deriva de la manera en que su relación cognoscitiva con el mundo

permite la emergencia de nuevos sentidos en cada giro de la historia”, en esta dirección, el objetivo es poner de manifiesto nuestra diversidad, nuestros intereses como países de un continente que se interroga y busca respuestas.

Precisamente Wallon refiriéndose a la orientación vocacional –O.V.- desde 1961 nos advierte que la cultura divide y las profesiones dentro de ella también, asunto a tener en cuenta, en tanto debe superarse dichas contradicciones. Este aspecto es considerado por Romero, H. G. (2012), en su artículo: un nuevo paradigma crítico en Orientación, en el cual hace alusión a la problemática de la elección en el imaginario social y en el contexto sociopolítico.

Huelga decir que desde las colonialidades previstas por el Grupo M-C que dan emergencia al paradigma de la decolonialidad y desde la mirada paradigmática descolonial de De Sousa Santos, producto de sus investigaciones críticas a las Sociologías tradicionales o Sociologías de las Ausencias, según su entender; al igual que los desarrollos parciales de algunos modelos ya citados, unidos a todos los elementos expuestos en esta intervención y a otros tópicos referidos a las concepciones de desarrollo distanciadas de las ideas capitalistas de progreso y agonistas con el desarrollo de las capacidades (Amartya Sen), del bienestar a escala humana (Max Neef), del buen vivir en relación íntima y afectiva con la naturaleza y la Pacha Mama (Summa Causal), son dispositivos que coadyuvan en el propósito a partir del cual se concibió este escrito.

Conclusiones

“Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”.
Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Las teorías, modelos, proyectos y abordajes hechos a lo largo de las páginas que se presentan, no solo son pertinentes por sus cosmovisiones y cuerpos conceptuales sino porque sus métodos y procedimientos abogan por la potenciación, participación guiada y participación general, como evidencia de pluralidades (así lo consagran algunas Cartas Magnas de países de nuestro continente).

Abrigo la esperanza de abrir pautas para un trabajo mancomunado entre profesionales dedicados a la Orientación y la Educación para concitar y conciliar esfuerzos en la cristalización de modelos latinoamericanos.

La convocatoria a escudriñar e investigar nuestras culturas y prácticas ha de partir de las experiencias propias, en este sentido las vivencias aquilatadas en la Mesa Distrital de Orientación en Bogotá y en las Mesas Locales, son ejemplo de participación que pueden procurar algunos aprendizajes; igualmente mediante la constitución de grupos de trabajos inter e intrapaíses se posibilitan andamiajes en el esfuerzo de la construcción conjunta de los modelos.

Los modelos Latinoamericanos deben partir de una inclusión que entienda la presencia del otro Ser Humano en su integridad, no se trata de una tolerancia física sino la comprensión del Otro con toda su heredad; los trabajos de diversos grupos y sus aportes nos muestran evidencias.

Conviene consultar todas las agendas y propuestas propias al igual que foráneas en el objetivo que a futuro nos espera. Están dadas las condiciones.

Mi pretensión ha sido presentar estas ideas inacabadas que están urgidas del aporte de todas y todos. Bienvenidos y bienvenidas en tales propósitos.

Bibliografía

- Amartya, S (1979). Capacidad y Bienestar, apartes de la conferencia Tanner en la Universidad Stanford
- García Márquez, G., (1994). Por un país al alcance de los niños. El Espectador, 23 de Julio, 1994.
- González Bello, J.R. Oliveros, Olga (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. Paradigma vol.33 No.2. Maracay dic. 2012
- González Bello, J.R. (2008). La Orientación Educativa y su papel ante los cambios en América Latina. En Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H. Retos Educativos para el siglo XXI. Editorial Cenzonte: México.
- González Bello, J.R. (2008). Reconceptualización de la Orientación Educativa en los tiempos actuales. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Vol 9. N. 2, pp,1-8.
- González, B.J. (2012). Hacia el desarrollo de un Modelo de Orientación Latinoamericana: Criterios fundamentales. Revista Mexicana de Orientación Educativa. vol.9 No.22 . México 2012
- González, B.J.y Ledezma M.A. (2009). La orientación en América Latina. Consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. Orientación y Sociedad. v.9. La Plata ene./dic. 2009
- González B., J. y Lessire, O., (2009). Contextualización y Competencias en la Orientación Comunitaria. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 12. N. 1, pp. 130-141.
- Leontiev, A. (1969). El hombre y la Cultura. En La concepción marxista del hombre. Fuenlabrada, Madrid, España.
- Leontiev, A. (1973). El hombre y la Cultura. Méico, Grijalbo
- Leontiev, A. (1975). Actividad, Conciencia, Personalidad. Traducción del ruso de Librada Leyva, et al. Pueblo y Educación, La Habana.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. En Revista Nómadas No 26. Teorías Decoloniales en América Latina. Universidad Central. Bogotá.

- Martínez, L. (1997). Diccionario de Filosofía. Panamericana, Bogotá
- Max Neef, M, et al. (1986). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. *Development Dialogue*, No especial, 9-93
- Montealegre, R., Shuare, M. (1994). Consideraciones sobre la Psicología Genética, Histórico Cultural. En Vygotsky y la concepción del lenguaje, Serie Cuadernos de trabajo de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Mosquera M. J. E., (2006). Formación profesional de orientadores(as) en Colombia: Un modelo basado en competencias profesionales. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-175242_archivo_pdf.pdf
- Mora, D. y Col. (2006). Aprendizaje y Enseñanza en tiempos de transformación educativa. Edit. Campo Iris. La Paz. Bolivia, pp. 15-88.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y Horizontes. CLACSO
- Rascovan, S. (2008). Reflexiones sobre la Orientación Vocacional-Educativa y Tutorías en Argentina. En Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H. Retos Educativos para el siglo XXI.
- Romero, H. G. (2012). Un nuevo paradigma crítico en Orientación. *Rev Orientación*
- Santos De Sousa, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, Reinventar el poder. Trilce. Montevideo, Uruguay
- Santos De Sousa, Boaventura (2005). El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política. Trotta Madrid.
- Santos De Sousa, Boaventura (2015). Taller sobre sociologías de las ausencias y las emergencias. CLACSO VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 9-13 de noviembre. Medellín, Colombia.
- Tovar, E. (2002). Desarrollo del Pensamiento y Competencias Lectoras. GAIA. Bogotá.
- Tovar, E. (2016). Despensar la Educación y la Orientación para poder pensarlas. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional en Educación e intervención Psicopedagógica, Cúcuta, Norte de Santander. Agosto 10 - 13 de 2016
- Vygotsky, L.S. (1931). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Traducción de Silvia Furió -1979. Crítica. Barcelona. España.
- Vygotsky, L.S. (1934) Lenguaje y pensamiento. Traducción de Margarita Rotger 1973. Pléyade. Buenos Aires.
- Wallon, H. (1979). La Evolución Psicológica del niño. Psique, Buenos Aires.
- Wallon, H. (1985). La vida Mental. Crítica, Barcelona
- Wallon, H. (1942). Del acto al pensamiento. Psique, Buenos Aires.

_____. (1962-1981). Introducción a Wallon. Médica y Técnica S. A. España

Walsh, Catherine (s.f.). Introducción al pensamiento Crítico y decolonial. Conferencia

Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas Ciencias Sociales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En Revista Nómadas No 26. Teorías Decoloniales en América Latina. Universidad Central. Bogotá

Wallerstein, I (1998), Utopistics: Or, Historical Choices of the Twenty-first Century,

Nueva York, The New Press. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008a/344/Teoria%20del%20sistema%20mundo.htm>. Recuperado febrero de 2017

Zapata, Olivella, Manuel (1999). Las Claves Mágicas de América. Plaza y Janes, Bogotá.

www.bdigital.unal.edu.co/20801/1/17029-53780-1-PB.pdf. Recuperado febrero de 2017

globalartarchive.com/es/...del.../la-modernidad-colonialidad-y-los-estudios-visuales. Recuperado febrero de 2017

www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851 . Recuperado febrero de 2017

pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665. Recuperado febrero de 2017

http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-175242_archivo_pdf.pdf. Recuperado febrero de 2017

Des-Pensar La Orientación y La Educación Para Poder Pensarlas⁹

El presente trabajo de la categoría reflexión -que imbrica saberes teóricos y saberes derivados de la praxis, en tanto intenta mostrar una práctica pensada- parte de lo que Santos De Sousa denomina preguntas fuertes y respuestas débiles, en nuestro caso de la pregunta ¿cómo y qué hacer para reinventar procesos educativos y orientativos que procuren rupturas con el statu quo imperante? La respuesta a la misma se intenta desde las teorías descoloniales y los paradigmas de los autores latinoamericanos que las proponen y cultivan, tales como Dussel, Mignolo, Quijano, Maldonado-Torres, Lander, entre otros. También en los presupuestos de algunos autores que siendo de países europeos o de Estados Unidos, culturas históricamente colonizadoras, se han dedicado a imprimir en sus obras e investigaciones gérmenes de justicia social, de solidaridad, pluralidad e interculturalidad, entre ellos De Sousa Santos, Heidegger y Vigotsky.

Los tres apartes que componen el texto se conciben siguiendo la senda de des-pensar, pensar y repensar la educación y la orientación. Des-pensar, porque quizá estos conceptos no han sido profundamente pensados por los educadores y orientadores del contexto colombiano. En su lugar, son el producto de lo que aprendieron y continúan aprendiendo en las universidades, colegios, escuelas e instituciones de pre-escolar. Aprendizajes que se refuerzan con cada decreto, resolución y manifestación del Ministerio de Educación Nacional; con los principios de las teorías críticas y con el poco valor que dan las universidades públicas a las enseñanzas de las comunidades étnicas, a los movimiento sociales y a las producciones de la educación propia.

Pensar y repensar, por su parte, para detenernos y darnos cuenta que pese a la historia de injusticia con los educadores, los estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad en general, no hemos sido capaces de lograr cambios que promuevan la emancipación. Igualmente, pensar y repensar para desocultar y actuar, uno de los principios de quienes educamos. En esto último radica la búsqueda de autonomía, que promueve procesos de lectura y escritura alejados de la idea de progreso imperante, el cual desplaza el sentido más íntimo de la persona humana cosificándola y poniéndola al servicio de algo o de alguien.

9. Trabajo presentado en el III CONGRESO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, Cúcuta, Norte de Santander – Colombia, Agosto 10 – 13 de 2016

Des-pensar la Educación y la Orientación para poder pensarlas es una reflexión inspirada en los paradigmas descoloniales, especialmente en las investigaciones y pensamiento de Boaventura Santos de Sousa, quien se ocupa de desarrollar una epistemología transgresora.

La pretensión de estas reflexiones se centra en la búsqueda de caminos para provocar al grupo de educadores a excavar en nuevos tejidos conceptuales, en tanto sujetos que pueden encargarse de traer el pasado al presente en la intención de edificar futuro.

Otra intención agonista con la anterior, tiene que ver con despertar y revitalizar optimismo y esperanza porque pertenecer al grupo de educadores es un desafío, una constante búsqueda.

El texto contiene una contextualización inicial, enseguida aparecen algunos presupuestos sobre el pensar y finalmente se recrean visiones acerca de la misión de maestros y su práctica profesional.

Para empezar

“El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de
cambiarla,
a olvidar el pasado en lugar de escucharlo
y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.
En la escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y
resignación”.
Eduardo Galeano

El prefacio del libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, escrito por el intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos y publicado en 2010, comienza aseverando que vivimos en tiempos de preguntas fuertes y respuestas débiles. Las preguntas fuertes se dirigen hacia las raíces, indagan sobre los fundamentos que crean horizonte, son generadoras de perplejidades, de búsquedas, de desocultaciones y utopías. Algunas de estas preguntas podrían ser: ¿por qué el pensamiento crítico emancipatorio -de larga tradición en la cultura occidental- no ha logrado su objetivo práctico en la sociedad? ¿Cómo contrarrestar el crecimiento estructural de la exclusión en el tercer y cuarto mundo? ¿Cómo y qué hacer para reinventar el estado, la política y la democracia?

Las respuestas débiles, por su parte, no pueden reducir las complejidades, sino que las multiplican, las aumentan y suman otras, en tanto vienen de presupuestos impuestos por las tradiciones, por las costumbres, por los hábitos, que nos llevan a dobles, triples y tal vez más formas obligadas.

Este escrito tiene la intención de hacer algunas pesquisas sobre estas preguntas y sus posibilidades de respuestas y relacionarlas con aspectos de nuestra educación. Así mismo, busca socializar elementos de la producción de Boaventura de Sousa Santos, que ofrece elementos fundantes y valiosos para pensar una orientación y educación desde epistemologías y tejidos conceptuales que buscan superar la crítica a la crítica de la modernidad, devenida del paradigma hegemónico de la sociedad.

Boaventura de Sousa Santos (Coimbra Portugal 1940) es doctor en Sociología del Derecho de la Universidad de Yale. También es profesor de la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra, en Portugal, Director del Centro de Estudios Sociales de la misma institución y profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin-Madison en Estados Unidos.

Por su capacidad de combinar crítica, proposición, alternativas y profundas reflexiones, De Sousa Santos es considerado uno de los científicos sociales más prolíficos y destacados del actual panorama intelectual. Posee una gran capacidad de innovación, tanto en el propio lenguaje -cargado de imágenes, símbolos e intuiciones- como en los contenidos y en las propuestas. Este autor sabe articular coherentemente los análisis críticos con las alternativas y lejos de transitar por caminos ya trillados abre nuevos caminos en la investigación. Todo lo que escribe da qué pensar, porque ha sido meditado con profundidad y se ubica en la tradición crítica de la modernidad. Mientras la teoría crítica moderna persiste en su empeño de desarrollar las posibilidades emancipadoras dentro del paradigma dominante, De Sousa Santos cree que no es posible concebir estrategias emancipadoras genuinas en este ámbito. De acuerdo con Juan José Tamayo, profesor de la universidad Carlos III de Madrid (SF), todas estas estrategias terminan siendo reguladoras y al servicio del paradigma dominante, que tiene más de excluyente que de acogedor en todos los campos: en la vida cotidiana, en el saber, en el poder, en la política y en la economía.

Desde hace más de tres décadas, las obras de De Sousa Santos han influenciado las Ciencias Sociales, valorando las experiencias, saberes

y conocimientos inscritos en los movimientos populares, feministas y étnicos (población afro e indígena). En general, él trabaja con cuanto produce el mundo de la vida, diferenciado de los grupos y comunidades científicas.

Tal dedicación le ha permitido la formulación y desarrollo de una Sociología de las Emergencias en contraste, con la Sociología de las Ausencias, responsable del desperdicio de la experiencia humana en sus diversas modalidades, como él lo afirma.

Su obra es trasgresora y pretende formar un nuevo sentido común emancipador. Su trayectoria reciente está marcada por la cercanía con los movimientos organizadores y participativos del Foro Social Mundial y por su papel como coordinador de una obra colectiva de investigación denominada Reinventar la emancipación social: para nuevos manifiestos. La vida, obra, ideas y pensamientos del profesor De Sousa Santos es inspiradora como inspiradora ha de ser la labor educativa.

Des-pensar y pensar

“Siento que la esclavitud, la opresión, el engaño,
el saqueo, la discriminación, son importados.
Los pueblos nunca tienen esa mentalidad de esclavos,
de ser sometidos ni de someter a otros”.
Evo Morales

Pensar, esa dulce corriente que va y viene, que da vueltas, que escapa y regresa, que se encoge y alarga, es una de las visiones de nuestros originarios pobladores, quienes lo aprendieron en la chagra, durante la minga, en un ayllu. Este aparte se dedicará al pensar, ese propio y a veces extraño, fluir de los seres humanos.

El pensar como excavación, desocultación y toma de conciencia es el proceso psicológico superior que según Vigotsky (1979) hace la ruptura evolutiva y nos diferencia de otros animales. Esta operación nos permite entender y leer contextos sociales y comprender que estos son elaboraciones humanas construidas culturalmente y que por eso son susceptibles de deconstrucciones y reconstrucciones.

No hay que olvidar que la ciencia y el saber científico no solo elaboran teorías, sino especialmente, contextos sociales hegemónicos y subalternos en la cultura occidental. Dicho de otra manera, contextos sociales de dominación, depredación y obediencia.

Ahora bien, para ser capaces de pensar se requiere que aprendamos a hacerlo. El pensar lo aprendemos atendiendo a lo que hay que meditar. Todo lo grave da que pensar. Lo gravísimo de nuestra época es que todavía no pensamos; ni aún ahora, a pesar de que el estado del mundo da cada vez más qué pensar (Heidegger, 1972, pp.10-11). Lo expresado por el filósofo alemán hace más de cinco décadas mantiene su vigencia hoy, pero a pesar de las diversas situaciones devenidas de las injusticias sociales y falta de solidaridad en el mundo, todavía, no nos detenemos a meditarlo.

El pensamiento meditativo o reflexivo, aquel que nos invita a buscar en los intersticios del ser al ser humano, no es objetivo de la escuela cotidiana. En contraste, se ha dejado dormido para dar salida al pensamiento técnico y calculador, aquel que predomina en la época actual y ha hecho historia en nuestro sistema social y educativo, desde el nivel básico hasta el superior (universidad).

Por eso el conformismo, cada vez que se hace un empréstito al Banco Mundial, o a otro ente económico, que se hipoteca la educación del país y se entregan sus instituciones, su soberanía y su pueblo. Prueba de ello en Colombia son el Decreto 1278 de junio 19 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente y el Decreto 0325 del 25 de febrero de 2015, por el cual se establece el Día E en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones.

No se habla del pensar desde la racionalidad nacida en la ilustración, la cual desemboca en el pensamiento único que niega otras expresiones y en general todos los movimientos sociales diferentes a los cánones por ella establecidos, en tanto, como lo evidencia De Sousa Santos en sus investigaciones, niega la existencia de otros.

Así por ejemplo, la existencia de una mujer afro (como la autora de esta ponencia, que tiene experiencias de mujer y de movimientos sociales acunados en conocimientos y saberes étnicos, entre otros) no es tenida en cuenta solo cuando se le discrimina, sino esencialmente cuando la producción del grupo al cual pertenece se descalifica y no es objeto de estudio ni de consideración en las instituciones de educación. Lo mismo ocurre con la población indígena y con otros sectores poblacionales, en cuyo caso, como se sabe, tal deuda no se paga solamente con una cátedra impuesta.

Evidenciar el proyecto colonial nacido con la ilustración, o sea con la modernidad, también hace parte de las reflexiones e investigaciones de los integrantes del grupo modernidad/colonialidad, del que forman parte sociólogos como Aníbal Quijano (peruano), Edgardo Lander (venezolano) y Ramón Grosfoguel (puertorriqueño) y al que también pertenecen los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo (argentinos); los antropólogos Arturo Escobar (colombiano) y Fernando Coronil; el crítico literario Javier Sanjinés (boliviano) y los filósofos Enrique Dussel (argentino), Santiago Castro-Gómez (colombiano), María Lugones (argentina) y Nelson Maldonado-Torres (puertorriqueño). Muchos de ellos laboran en universidades estadounidenses, desde donde producen trabajos que son considerados por varios autores como el más genuino aporte latinoamericano al poscolonialismo.

Al interior del grupo mencionado se desarrollan conceptos referidos a la colonialidad del saber, del poder, del ser y de la naturaleza. La intención de esta colectividad es hacer conciencia sobre la colonialidad y sus consecuencias, pero, también dar luces sobre nuestros conocimientos y saberes que enriquecen el panorama universal. Son precisamente estos conocimientos los que son reconocidos y profundizados por de Sousa Santos, quien los complementa con abordajes de las Sociologías de las Ausencias y Emergencias, además de aportar herramientas metodológicas para enfrentar tales injusticias histórico-sociales.

Lo anterior nos ubica en contextos que invitan a posturas desde horizontes diferentes, por una parte la invitación es a pensar y por otra a des-pensar la opción aprendida, es decir, deconstruir. Dicho en otras palabras, despojarse del pensamiento técnico-calculador como una opción para aprehender desde la reflexión que lleva a la conciencia de darse cuenta.

Este des-pensar está relacionado con el hecho de desechar ciertas representaciones enseñadas y aprendidas de los sistemas sociales, de sus instituciones y de sus contextos. Esto con el fin de descubrir desde la postura del excavador otras aprehensiones que lleven a comprender multiplicidad de lecturas y razonamientos, no sólo divergentes sino diversos a las afirmaciones y comportamientos a los que se ha estado históricamente expuestos.

Lo dicho no significa negar, sino aprender a ver sin eurocentraciones, aprehender a hacer múltiples miradas especulares para ampliar los

horizontes de significación desde diversas aristas de la vida y del mundo social. En esta óptica confluyen la vida cotidiana, las instituciones, la academia, los procesos científicos, las epistemes de diversos grupos humanos y también lo producido por todo tipo de movimientos sociales.

Re-pensar la Educación y la Orientación

“No hay justicia social global sin justicia cognitiva global,
O sea, sin justicia entre los conocimientos”
Boaventura de Sousa Santos

En el contexto social actual cada vez es más urgente detenerse a pensar y reflexionar en cada hecho o fenómeno, ya sea sociocultural o natural (biótico o antrópico) dado a nivel local, nacional e internacional. Esto es más urgente aún si consideramos la idea de progreso imperante que desplaza el sentido más íntimo de la persona humana en el intento de cosificarlo y ponerlo al servicio del capital.

Lo anterior implica la necesidad de remitirnos al sentido de lo humano (Maturana, 1992) y a las posibilidades y opciones de humanización, que deben interpelarnos desde la institución escolar, a la que también le compete enseñar a vivir y convivir, como fundamento del ser en sus aprendizajes de transeunte y trascendente por el mundo.

Entender a los seres humanos como depositarios y constructores de las inteligencias sentiente, volitiva, emocional, afectante y racional es comprometerse con su potenciación en el propio ser y en los otros (Tovar 2002). Cada estudiante, cada maestro, cada directivo docente, cada padre y madre de familia, cada miembro de la comunidad humana es un proyecto con el cual el grupo de educadores y el subgrupo de orientadores está en deuda.

Empezar tal aventura pone de manifiesto el contexto universal, fuente de problemáticas actuales y fruto de hechos vividos por la sociedad colombiana, entre ellos, los diversos conflictos políticos, luchas fratricidas, transgresiones a los derechos humanos, desreconocimientos, mentecidos, altos índices de pobreza, desfinanciación de la educación pública, entre otros.

Este último aparte se dedica a una de las pretensiones del texto: traer a colación una pregunta fuerte: ¿cómo y qué hacer para reinventar procesos educativos y orientativos que procuren rupturas con el statu quo imperante? Responderla pone en tela de juicio múltiples miradas, algunas de ellas desde el lente de paradigmas y teorías descoloniales, una de las opciones más potentes para el pago de la deuda en cuestión.

Universalmente asistimos hoy a movimientos globales, algunos centrados en la economía y el mercado con hondas repercusiones políticas, ideológicas, culturales y sociales. Latinoamérica y Colombia no son la excepción; hemos sido afectados en los derechos fundamentales, entre ellos: salud y educación. Internamente asediados por conflictos, lo entendemos desde una perspectiva abarcante, en tanto supera la mirada reducida que una parte de la sociedad quiere darle y que se relaciona con la idea que una vez se firme el acuerdo de paz con el grupo de las FARC, automáticamente entramos en el postconflicto.

Las múltiples formas de injusticias, muchas aprendidas en la historia de colonia y colonización, están en entredicho en el actual sistema- mundo; se trata de la destrucción de los conocimientos propios de los pueblos originarios causada por el colonialismo epistémico o epistemicidio. El epistemicidio puede superarse si se llega a posturas plurales que tengan en cuenta todas las formas de conocimientos y a los grupos humanos que los producen, su logro lleva a la superación de las cinco monoculturas, a saber (de Sousa Santos, 2005, 2010):

Monocultura del saber científico contra la ecología de los distintos saberes.

Monocultura de tiempo lineal contra la ecología de las temporalidades o recuperación de las distintas formas de vida propia.

Monocultura de la clasificación social contra la ecología de los reconocimientos recíprocos.

Monocultura de la escala dominante –lo universal- contra la ecología de las trans-escalas, es decir, valoración de lo local, reglobalización contrahegemónica.

Monocultura productivista de la ortodoxia capitalista contra la ecología de las producciones y distribuciones sociales.

Las monoculturas y sus ecologías contestatarias son propuestas por la Sociología de las ausencias, el autor en estudio no solo da cuenta de las cinco formas de no existencia –el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril (2010,p. 22)- sino que mediante ellas procura elementos para su superación. Del mismo modo actúa, en las páginas dedicadas a la sociología de las emergencias, cuya investigación da a luz alternativas para la esperanza.

Los textos que ofrecen la Sociología de las ausencias y las emergencias son la base para las epistemologías del sur, páginas que de Sousa de Santos nos entrega al colectivo de educadores, particularmente al subgrupo encargado de la orientación escolar y el apoyo psicopedagógico para escribir nuevas historias del-desde grupo de los vencidos (todos nosotras y nosotros).

Los desafíos en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, mutual, basada en los derechos humanos, la igualdad y la promoción de la ciudadanía, invitan a despojarse de viejas costumbres para arrojarnos de concepciones y tejidos nacidos en las epistemologías del sur, no porque sean los únicos sino para gestar su presencia histórica.

Nuestro imperativo actual es detenernos a fin de repensar ¿quiénes somos? ¿Cuál es nuestro presente? ¿Qué porvenir estamos soñando? ¿qué hacemos para transformar lo que somos y transformar nuestras comunidades y sociedad? ¿Qué sociedad forjamos en nuestras prácticas? ¿Nos detenemos a pensarlas? ¿Somos transgresores? O ¿por el contrario obedientes? ¿por qué y para qué somos educadores? Hay muchas más preguntas; responderlas sin conocer las teorías decoloniales, las epistemologías del sur puede significar negar la identidad, y cometer mentecidios, y epistemicidios.

Conviene comprender que el conocimiento también está presente en las luchas, en las calles, en las prácticas de los colectivos, en los movimientos étnicos, en las actividades artesanales porque no es privilegio de unos pocos, es plural, tan diverso como las colectividades. En las epistemologías del sur se devela la metáfora de la construcción del conocimiento como forma de resistencia a la dominación moderna (de Sousa Santos, 2015).

Elaborar un breve texto con la intención de señalar y presentar la potencia heurística y las contribuciones de los autores, teorías y saber

científico aquí mencionado, es tarea difícil; mi pretensión es compartir con ustedes estos puntos de vista urgidos quizá de modificaciones, correcciones y complementos.

Otro elemento que quiero dejar es que nos formulemos preguntas que nos lleven a plantear nuevos escenarios y especialmente inauguremos la presencia del otro, cuya herencia humana fortalece el nosotros. Problemos las instituciones educativas de justicia cognitiva, en ellas deben caber los diversos discursos, conocimientos, saberes y experiencias; de tal manera que maestros, maestras, orientadores, orientadoras, líderes - lideresas sociales y personas dedicadas a la academia podamos crecer juntos y poner en discusión hechos, fenómenos, comportamientos, concepciones y conocimientos.

Bibliografía

- Heidegger, M. (1972). *Qué significa pensar*. Nova, Buenos Aires.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. En *Revista Nómadas* No 26. Teorías Decoloniales en América Latina. Universidad Central. Bogotá.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas, Santiago de Chile.
- Santos De Sousa, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Trilce. Montevideo, Uruguay
- Santos De Sousa, Boaventura (2005). *El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política*. Trotta Madrid.
- Santos De Sousa, Boaventura (2015). Taller sobre sociologías de las ausencias y las emergencias. CLACSO VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 9-13 de noviembre. Medellín, Colombia.
- Santos De Sousa, Boaventura (2015). Taller sobre epistemologías del sur. CLACSO VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 9-13 de noviembre. Medellín, Colombia.
- Sierra, M. y Subercaseaux, E. (2009). *Evo Morales. Primer indígena que gobierna en América del Sur*. IMPRESOL, Bogotá
- Tamayo, J. J. (S.F.). Boaventura de Sousa Santos: Hacia una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias. En www.ces.uc.pt/bss/documentos/Hacia_una_sociologia_de_las_ausencias_y_de_las_emergencias.pdf
- Tovar Cortés, Elsa (2002). *Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras*. Gaia, Bogotá
- Vigotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Obra original en Ruso 1934), traducción de Silvia Furió . Crítica. Barcelona. España.
- Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas Ciencias Sociales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En *Revista Nómadas* No 26. Teorías Decoloniales en América Latina. Universidad Central. Bogotá

Orientación, Escuela y Familia: Contexto Anunciado y Contexto De Enunciación Hoy

Según el profesor José Raúl Ruiz, la ponencia parte de unos cuestionamientos y consideraciones en torno a la reinención de la orientación educativa y la institución escolar y presenta unas precisiones conceptuales acerca del rol de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Posteriormente, se desarrolla una propuesta de reinención y descolonización epistemológica para construir nuevos tejidos conceptuales y prácticos alejados de los modelos impuestos desde el centro de poder europeo y que estos permitan edificar otros futuros. Allí se concluye que tenemos la responsabilidad de crear futuros propios junto a otras personas humanas y que nuestros modelos deben partir de inclusiones que comprendan no solo lo físico, mental y biológico sino también lo antrópico o cultural, que da cuenta de la presencia del otro Ser Humano con toda su heredad. Es así como las epistemologías propias develan la metáfora de elaboración de contextos sociales, saberes y conocimientos como resistencia a las formas de colonizaciones y dominaciones modernas (Conferencia en la Universidad de Monserrate, 2020).

Para empezar dos citas que generalmente uso en comunicaciones orales y escritas

“El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.

En la escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación.”

Eduardo Galeano

“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro.

Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”

Gabriel García Márquez

Otras consideraciones y condiciones iniciales son partir de preguntas significativas en la búsqueda de pensamientos y respuestas polisémicas que den cuenta de aconteceres otros, en el sentido enunciativo de Santos

De Sousa (2010 y 2015), citado por Tovar, E -2016-. Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y respuestas débiles. Hoy nuestras preguntas dicen:

- ¿Por qué las experiencias emancipatorias no son las más fluidas en la institución escolar y familiar en las sociedades colombianas?
- ¿Cómo contrarrestar el crecimiento de la exclusión, de la insignificante justicia social especialmente en estos tiempos de pandemia?
- ¿Cómo y qué hacer para reinventar la Orientación Educativa, la institución escolar y sus relaciones con la familia?

Responderlas no es terreno muy abonado, no obstante, en este espacio con algunas reflexiones procuro sentar ciertas bases a fin de comprenderlas y explicitar elementos para des-pensar la Educación y la Orientación en el propósito de volver a ser pensadas, re-pensadas desde otros paradigmas que podrían inspirarnos en la búsqueda de respuestas. En dicho intento acudiremos a epistemologías propias, a pensamientos calificados a veces de transgresores, a relecturas de conceptos alrededor del rol, asimismo a lentes decoloniales, descoloniales y contextuales. La pretensión es des-ocultar caminos y deslizarnos por sendas provocadoras en el grupo de especialistas y magísteres en formación, a fin de escudriñar y socavar en el pasado, en el aquí y ahora; también en teorías sociales, con la intención de construir nuevos tejidos conceptuales y prácticos que permitan edificar futuros otros, en instancias educativas y convivenciales.

Precisiones conceptuales sobre rol

La palabra rol según su etimología remite al latín “rotulus” cuyo significado es rollo. Inicialmente designaba un papel enrollado, pero, ese significado fue ampliado para designar el papel como hoja escrita, con un contenido a interpretar e implica la asunción de una cierta función o posición. El término se define a un cargo, dignidad o función que alguien desempeña en alguna situación, está relacionado directamente con la vida real (Diccionario de la lengua española, citado por Tovar, 2020b).

Las concepciones alrededor de rol son frecuentemente usadas por las ciencias sociales, en particular desde estudios psicológicos y sociológicos para hacer alusión y designar comportamientos interpersonales

regulares que se internalizan y aprenden en procesos de socialización secundaria y primaria, o sea en la endoculturación. En su aprehensión hacen interjuego posiciones sociales y situaciones o estatus. Los estatus y por consiguiente los roles que cada persona desempeña, van variando durante el transcurso de su vida, y coexisten. Generalmente se alude a tres clases de roles, así:

El rol asignado, genera un contexto de acción y puede provenir de la mirada cultural, de quien posee poder o de quien nombra y designa. Ejemplo, orientadores, médicos, ... tienen asignadas funciones por su oficio; padre, madre, ... devienen sus roles de una institución social. El rol asumido, está ligado a la elección de cada uno en su quehacer respecto al rol asignado; evidencia la práctica de este, se remite al cómo en la cotidianidad.

El rol posible, se relaciona con el papel que decide jugar el profesional o la persona, este trasciende lo asignado y es producto de procesos de reflexión, tomas de conciencia y decisiones alimentadas en sueños, utopías y libertades en la búsqueda de prácticas otras que emergen y transgreden. El rol posible es una forma esencial de asumir el rollo o papel en las sociedades.

Un rol posible: descolonizar formas de interacciones y prácticas pedagógico –sociales

“Nosotros nos hemos educado bajo la influencia humillante de una filosofía elaborada por nuestros enemigos... comencemos haciendo vida propia y ciencia propia”, nos dice José de Vasconcelos (1958), uno de los diez grandes maestros de América. Desde similares sentidos, Simón Rodríguez, otro de nuestros grandes maestros, expresa al hablar de educación:

mis ideas eran y serán siempre emprender una educación popular para dar ser a la república... no es sueño ni delirio sino filosofía... Su utopía será en realidad la América ... La América española es original, original han de ser sus instituciones y su gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos (Citados por Tovar, E. 2017 y 2002).

Entiendo estas palabras como premonitorias de intencionalidades que invitan a entronizar no solo ópticas sino acciones decolonizadoras y descolonizadoras, ellas cobran sentidos y horizontes cuando reconocemos que nuestra formación ha sido delineada desde procesos instaurados por los invasores; hemos leído e internalizado historias y teorías sociales elaboradas por los colonizadores y desde su heredad. También cuando tomamos conciencia que somos producto de instituciones educativas –IE- occidentalizadas, por tanto, reproductoras de epistemologías de centros de poder, de epistemologías foráneas y lejanas, no propias. Nuestro sistema Educativo así mismo es heredero de sus imaginarios, preconcepciones y concepciones sobre nuestras culturas.

En Colombia los colegios mayores de los tiempos coloniales se constituyeron en universidades, mismas que hasta la actualidad son occidentalizadas, también tenemos otras más recientes que devienen de estos modelos; dicho de otra manera, encierran el apartheid epistémico (Grosfoguel, 2016), en tanto, en algunas, los conocimientos generados y producidos desde contextos propios se invisibilizan, mientras se privilegian los que producen los centros de poder.

Y continúa el autor,

las estructuras fundamentales del conocimiento de las universidades occidentalizadas son epistémicamente racista y sexista al mismo tiempo (ibídem). Colonización y neocolonización justifican ‘teóricamente’ la ‘superioridad de centros de poder y su expansión política y económica entre nosotros; además, estas ideas siguen siendo utilizadas como medios de control social e ideológico de los sujetos y grupos humanos. (Menéndez 2018,p. 118)

Los anteriores aspectos han de considerarse reflexiva y muy seriamente cuando de responder interrogantes sobre nosotros se trate, porque impelen a deconstrucciones y reelaboraciones.

Para imbricar re-elaboraciones, o sea, reconstruir mitos fundacionales de filosofías cuyo centro no sea Europa se requiere su desclasamiento, lo cual abre nuevas posibilidades para el pensamiento crítico - emancipatorio y para filosofar de acuerdo con las aprehensiones y aprendizajes aportados por otras culturas que nos habitan como propias, tal es el caso de Abya Yala y África, tal como lo explicitan Flor Nascimento y Botello (2010), al igual que Machado, A. F. (2014); porque cuando nos detenemos a meditar, desentrañamos que en la constitución

de nuestras historias identitarias y epistémicas hay lecciones aprehendidas en nuestros orígenes, en los movimientos sociales y comunitarios; en prácticas infantiles de juegos barriales, vecinales y comunales; también, aparecen los que habitan la casa familiar con los primos, hermanos, parientes y vecinos; percatamos, que también eclosionan los dichos de las abuelas, trabalenguas de tías y consejos de padres y madres de nuestras latitudes; o leídos quizá, en versos y retahilas de escuelas; “en todo lo que queda de la historia cuando cerramos los libros de historia con sus hechos comprobables”, al decir de (Trouillot, 1995,p. 2), citado por Tovar C. E. 2020. Estas cosmovisiones que también encierran conocimientos, saberes y epistemes deberían poblar y coexistir en los discursos académicos. Por ello, les pregunto: ¿de qué democracia hablamos en el Estado colombiano y otras instituciones político-sociales sin justicia cognoscitiva?

Frente a este panorama occidentalizador centrado en la supremacía europea, es decir, en los centros de poder, que en nuestros territorios deviene en la supremacía de ciertas castas responsables en gran medida no solo del desconocimiento de nuestra misma América -nuestramérica-, también de Asia y África, por nombrar otras culturas; sino que engendra todo tipo de injusticias histórico - sociales y económicas. En este sentido conviene invitarnos a tener en cuenta las filosofías africanas y abya yalenses como fuentes liberadoras, que enseñan relaciones étnico raciales e interhumanas centradas esencialmente es el Ser Humano comprendido como comunidad y comunalidad, heredad fraternal de generosidades presentes en cosmogonías del buen vivir o sumak kawsay y Ubuntu; no solamente desde la mirada monológica de productores de capital y reproductores de conceptos, teorías o conocimientos.

Antes de concluir este aparte recordemos las concepciones de decolonial y descolonial; la primera es elaboración del grupo Modernidad – Colonialidad y consiste en hacer conciencia sobre las colonialidades del Ser, saber, poder y naturaleza, nacidas con la modernidad; su pretensión es contrarrestarlas con modelos teóricos y acciones contrapuestas. Mientras la segunda es un término acuñado por De Sousa Santos (2010, 2015), para dar bases sobre estrategias y quehaceres en las prácticas científicas, profesionales y de la vida cotidiana cuyo propósito es enfrentar las colonialidades y el racismo epistémico; es complementario del paradigma decolonial, el cual según el autor no se deslinda completamente de categorías gestadas en la modernidad con su proyecto colonizador (Tovar, 2020a).

Cierre y aperturas

Mi intencionalidad ha sido compartir con este grupo los puntos de vista enunciados y dialogados, cuyos propósitos se centran en darnos cuenta – propiciar tomas de conciencia-. Estos puntos de vista tal vez están urgidos de cuestionamientos, correcciones y complementos; por lo cual, dejaré solamente algunas afirmaciones y preguntas sugerentes de dicha pretensión.

Tenemos la responsabilidad de crear futuros propios junto a otras personas humanas, en tanto sus conciencias median la constitución del nosotros. Nuestros modelos deben partir de inclusiones que comprendan no solo lo físico, mental y biológico sino también lo antrópico o cultural, que da cuenta de la presencia del otro Ser Humano con toda su heredad.

Las epistemologías propias develan la metáfora de elaboración de contextos sociales, saberes y conocimientos como resistencia a las formas de colonizaciones y dominaciones modernas.

Las ópticas histórico-sociales propias de epistemes y cosmogonías étnicas de nuestramérica y afrodiáspóricas hincan sus concepciones de desarrollo en perspectivas colectivistas, convivenciales y transformadoras. ¿Continuaremos en la ceguera impuesta desde miradas colonizadoras y destructivas? ¿Cuáles son nuestras propuestas consecuentes? El presente nos convoca a repensar ¿Quiénes somos? ¿por qué este presente poblado de injusticias y exclusiones? ¿Qué futuros edificar?

Los principios del buen vivir en relación íntima y afectiva con la vida, la naturaleza, la pacha mama, preconizadas también desde Ubuntu o de las confraternidades, son dispositivos que coadyuvan en el propósito de pensar educaciones, prácticas e interacciones que funden sociedades humanas otras. Aún estamos a tiempo de pagarnos tan cuantiosa deuda. Las citas iniciales de nuestros escritores y grandes maestros muestran de rebeldías en fundar educaciones y contextos sociales según designios propios ¿Es germen que lo habita? ¿Qué crea utopías en sus sueños y dirige sus acciones cotidianas?

Bibliografía

- Flor do Nascimento, Wanderson e Botelho, Denise. (2010) “Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais”. Revista Sul-americana de filosofia e educação. número 14: maio-out, p. 66-89.
- García Márquez, G., (1994). Por un país al alcance de los niños. El Espectador, 23 de Julio, 1994.
- Grosfoguel, Ramón. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, 31(1), 25-49. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Machado Adilbênia Freire (2014) “Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais”. #Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1.
- Menéndez, Eduardo L. (2018). Racismo, colonialismo y violencia científica. En: Colonialismo, neocolonialismo y racismo. El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación. Universidad Nacional Autónoma de México Ciudad Universitaria, CDMX, México. Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad
- Montealegre, R., Shuare, M. (1994). Consideraciones sobre la Psicología Genética, Histórico Cultural. En Vygotsky y la concepción del lenguaje, Serie Cuadernos de trabajo de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Sandoval, C. (1997). Investigación Cualitativa. CORCAS editores, Bogotá
- Santos, De Sousa, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, Reinventar el poder. Trilce. Montevideo, Uruguay
- Santos De Sousa, Boaventura (2015). Taller sobre sociologías de las ausencias y las emergencias. CLACSO VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 9-13 de noviembre. Medellín, Colombia.

- Santos De Sousa, Boaventura (2015). Taller sobre epistemologías del sur. CLACSO VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 9-13 de noviembre. Medellín, Colombia.
- Tovar Cortés, Elsa (2002). Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras. Gaia, Bogotá.
- Tovar Cortés, Elsa. (2016). Despensar la Educación y la Orientación para poder pensarlas. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional en Educación e intervención Psicopedagógica, agosto 10 - 13 de 2016. Cúcuta, Norte de Santander.
- Tovar Cortés, Elsa. (2017). Repensar la Orientación Escolar: hacia un modelo Latinoamericano. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Orientación, abril 17 - 20 de 2017. Buenos Aires, Argentina.
- Tovar Cortés, Elsa (2020a). Decolonizar y Descolonizar: tareas pendientes de la Orientación Escolar. Conferencia virtual presentada a la Red Latinoamericana de profesionales de la Orientación –RELAPRO-
- Tovar Cortés, Elsa (2020b). Descolonizar las prácticas pedagógicas. Trabajo presentado en conversatorios virtuales sobre Reinención de la Educación en Tiempos de Pandemia, organizados por la Red de Docentes Investigadores –REDDI-. Bogotá D.C.
- Tovar Cortés, Elsa, Ojeda, Diana Marcela, Salcedo García, Marcela y Pérez Cepeda, David (2021). Caja de herramientas cualitativas: una propuesta de formación en investigación desde redes de docentes orientadores. Nodo de Orientación Educativa –REDDI-. En Trayectorias de un viaje por la investigación educativa desde el sentipensar de maestros y maestras: experiencias en desarrollo del programa de pensamiento crítico. Cap IV págs 205-236. ISBN Digital 978-958-5584-97-6 IDEP Colección Investigación No. 48. Bogotá D. C. 2021
- Trouillot, Michel-Rolph. (1995). Una historia impensable. La Revolución haitiana como un no-acontecimiento”, capítulo 3. En, silenciando el pasado. Published by arrangement with Beacon Press and International Editors' Co.
- Vigotsky, L.S. (1979). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Obra original en Ruso 1934), traducción de Silvia Furió. Crítica. Barcelona. España.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. F. (1991). "La transformación de la escuela en Colombia".
Revista Reflexión Educativa No. 10 CEPES, Bogotá.
- Alward K. (1973). Un enfoque piagetiano del desarrollo intelectual y destrezas en el modelo educativo que responde a las necesidades del educando. Traducido por Eloísa Vasco. Mimeo, Bogotá.
- CINDE. (1992). Taller sobre talleres en cinde. Santa fe de Bogotá.
- CIEBA. (1988). -Los Talleres- Aportes desde la reflexión en la experiencia. Medellín.
- Delgado, R. M. (1992). "Implementación de un proceso de sistematización de una experiencia de libertad asistida, para reeducación de menores autores o partícipes de una infracción penal". CINDE. Bogotá.
- De Zubiría, M. J. (1996). "Biografía del pensamiento ". Editorial del magisterio. Bogotá.
- Dimensión educativa: (1990). Aportes 20 - sobre investigación- acción-participación. Bogotá.
- Dimensión educativa: (1990).La sistematización en Educación Popular. Bogotá.
- Dupont, G. y colaboradores. (1984). "Psicología de los intereses". Editorial Herder. Barcelona. Cap. 1 y 2.
- Eberhard, T. (1982). "La Motivación". Editorial Herder. Barcelona. p. 57, 113, 204, 219.
- Flavell, J. H. (1974). "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Paidós. Buenos Aires.
- Freire, P. (1965). "La educación como práctica de la libertad". Editorial América Latina. Bogotá.
- Freire, P. (1967). Pedagogía del oprimido punto editorial América Latina. Bogotá.
- Garnerd, H. (1984). "The Frames of Mind".
- Habermas, J. (1985). "Conciencia moral y acción comunicativa". Ediciones Península. Barcelona.
- Habermas, J. (1990). "Pensamiento Postmetafísico". Editorial Taurus. Madrid.

- Habermas, J. (1982). "Conocimiento e interés". Editorial Taurus. Madrid.
- Lara, L. Osorio, A. (1990). "Metodología del taller". Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. Bogotá.
- Luria, A. R. (1980). "Pensamiento y lenguaje". Editorial Fontanella. S. Aa. Barcelona.
- Luria, A. R. (1977). "Introducción evolucionista a la psicología". Editorial Fontanella S. A. Barcelona.
- Mayer, R. (1985). "El futuro de la psicología cognitiva". Alianza Editorial. Madrid. Cap. 1.
- Max Neef, M, et al (1986). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Development Dialogue, No especial, 9-93
- Montealegre, R. (1992). "Desarrollo de la acción intelectual y formación de la actividad en estudiantes universitarios". En revista latinoamericana de psicología. Vol. 24 No. 3. p. 343-335.
- Montealegre, R. (1993). "Vigotsky y la concepción del lenguaje". Material y seminario- taller. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Not, L. (1983). "Pedagogías del conocimiento". Fondo de Cultura Económica. 1° Edición en español. México.
- Orter, R. (1975). "Psicología del pensamiento". Herder. Barcelona.
- Parra, R. (1987). "La escuela inconclusa". Plaza y Janes. Bogotá.
- Petrovski. (1978). "Psicología evolutiva y pedagógica". Editorial Progreso. 2° Edición en Español. Moscú.
- Piaget, J. (1977). "Psicología y pedagogía". Ariel. España.
- Piaget, J. "Hacia dónde va la educación".
- Piaget, J. (1985). "La toma de conciencia". Ediciones Morata. 3° Edición. Madrid.
- Piaget, J. (1947). "Psicología de la inteligencia". Editorial Psique. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1977). "Estudios genéticos". Ariel. España.
- Piaget, J. (1975). "Biología y conocimiento". Editorial Siglo XXI. México.
- Piaget, J. (1968). "El punto de vista de Piaget". International Journal of Psychology. Vol 3 # 4 p. 281-299.
- Piaget, J. "Autobiografía". Mimeo.
- Piaget, J. (1973). "Psicología del niño". Ediciones Morata. México.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1967). "Las operaciones mentales y su desarrollo". En: Fraisse, R. Tratado de psicología experimental.
- Puche, R. Gilliéron, C. (1992). ¿Volver a Piaget? Centro editorial Universidad del valle. Primera Edición. Cali.
- Quintero, M. Y. (1990). "Pensamiento y creatividad en inteligencia superiores". Tesis de grado. Departamento de psicología,

- Universidad Nacional de Colombia.
- Ramirez, J. E. (1991). "La sistematización espejo del maestro innovador".
Revista reflexión educativa No. 9. Bogotá.
- Rey, G. (1988). "La huella de lo social". CINDE.
- Rodari, G (1973). Gramática de la Fantasia
- Shardakov, M. (1963). "Desarrollo del pensamiento en el escolar".
Grijalbo. México.
- Smith, F. (1985). Comprensión de lectura: Análisis Psicolingüístico.
Editorial trillas. México.
- Stemberg, R. (1986). "Las Capacidades Humanas. Un Enfoque desde el
Procesamiento de la Información". Editorial Labor. Cap. 1.
- Vasco, M. (1983). "El desarrollo del pensamiento abstracto en una
población de estudiantes de secundaria". tesis de grado.
- Vega, M. (1984). "Después de Piaget". Ediciones Cleps, Cali. p. 88.
- Vigostki, L. (1973). "Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo
cultural de las funciones psíquicas". Traducción de Margarita
Rotger. Editorial Pléyade, Buenos Aires.
- Vigostki, L. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos
superiores". Traducción de Silvia Furió. Editorial Crítica, Barcelona.
- Vigostki, L. "Psicología pedagógica".
- Wallon, H. (1976). "Los orígenes del pensamiento". Editorial Nueva
visión. Buenos Aires.
- Yaroshevsky. (1979). "La psicología del siglo XX". Editorial Grijalba.
México.
- Zuluaga, O. L. "Pedagogía o historia". Forro por Colombia. Bogotá.

Textos complementarios

Texto 1

Capítulo 3 del libro Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras

3. Educación de adultos

Yo dejé la Europa por venir a encontrarme con Bolívar, no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa, estas ideas eran (y serán siempre) emprender una Educación Popular, para dar ser a la república imaginaria que rueda en los libros y congresos.

No es sueño ni delirio sino filosofía ni siquiera el lugar donde esto se haga será imaginario, como el que se figuró el canciller Tomás Moro, su utopía será en realidad la América.

¿Dónde iremos a buscar los modelos? La América española es original, original han de ser sus instituciones y su gobierno.

Y originales los medios de fundar unas y otro.

O inventamos o erramos.

Simón Rodríguez

El presente capítulo pretende mostrar diferentes avances y aspectos sobre educación de personas jóvenes y adultas, entre ellos algunas concepciones dadas por estudiantes y profesorado de este sector poblacional; también muestra hitos de la misma modalidad educativa en el país, en América Latina y a nivel internacional.

La educación de adultos es considerada por algunos sectores, entre ellos el estatal, como aquella que se prodiga a grupos de jóvenes y de adultos/as que, por diversas circunstancias, en su infancia fueron excluidos de la escuela. Históricamente en América Latina y por supuesto en Colombia, nación de estas latitudes, se ha ligado con la educación popular.

Según el decreto 1830 de 1966, emanado del Ministerio de Educación Nacional –MEN-: La Educación de Adultos constituye un proceso integral y permanente destinado a elevar el nivel cultural, profesional y social de quienes no recibieron los beneficios educativos en la edad correspondiente o de quienes después de haber realizado estudios primarios, medios y superiores, necesitan ampliar su información para adaptarse a los cambios del desarrollo científico y tecnológico de nuestra época. Artículo 1º.

Para los educadores “La educación de adultos es un proceso de dinamización sociocultural y pedagógica para aportar a la gestación, formación y consolidación de los sujetos populares, por ello, implica para los educadores de todo el país nuevos retos y posibilidades como trabajadores de la cultura y gestores del cambio social” (Revista Educación y cultura, p. 36).

Para Paulo Freire (citado por Resquejo Osorio, 1968, pp. 75-76)

Educación supone crear la capacidad de una conciencia crítica como proceso de liberación que conlleva develar las razones de la situación histórica para construir una acción transformadora de esta realidad. Razón de más para pensar una educación de adultos, a manera de una alfabetización que fuese en sí, un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores. Una alfabetización en que el hombre, no siendo su paciente, su objeto, desarrollase la impaciencia, la vivacidad, características de los estados de búsqueda, de invención y reinención.

Según adolescentes, jóvenes y adultos de la institución, esta educación consiste en:

una opción y oportunidad que debemos aprovechar al máximo, ya que debido a las circunstancias particulares de nuestras vidas y a los múltiples intereses y compromisos a los que debemos responder (como padres, madres, esposos, esposas, hijas, hijos, trabajadores informales, trabajadores con oficio fijo y trabajadores empleados), se convierte en una necesidad inaplazable para salir adelante y tener éxito en el futuro. Además, es una oportunidad para progresar y crecer como personas honestas y responsables que deseamos ser cada vez mejores en la vida. (Concepto colectivo construido en una clase de lectura, por el grupo 3.A, 2001)

Como lo manifiestan los conceptos anteriores, son diversos los intereses alrededor de la educación de personas adultas; si bien algunos tienden a verla como una opción estatal, que responde a una función social dejada de hacer en su debido tiempo, otros la conciben como la posibilidad y la obligación de crear espacios para la esperanza y el desarrollo, para la criticidad y la proposición, para gestar cambios sociales y conciencia de nación, para crecer como individuos y como sociedad, en fin, para evolucionar como individuos y como colectivo en cuyo imaginario las ideas de justicia, igualdad de opciones, interacción como fuente de conocimiento y educación como transformación social, están presentes y motivan sus actos.

En tal devenir, algunos y algunas estudiantes del CED muestran diversos caminos y estadios de conciencia, cuando discurren y conceptúan sobre la educación de la que son actores, receptores, partícipes y constructores. Leámoslos:

Para la estudiante del ciclo 1, Dorilde Romero, de 46 años, la educación de adultos entraña una gran posibilidad, ella dice “es una gran ventaja que le dan a uno para poderse superar” (entrevista hecha por la estudiante Mary Luz Rodríguez. Ciclo 4B). En este concepto emergen elementos relacionados con lo estatal, pero además se subraya la ventaja de la superación personal.

En el mismo sentido, responden:

Linda Viviana Fúquene, 15 años, estudiante del ciclo 4B, en entrevista concedida a Rosalba Niño Cárdenas del ciclo 4A, cuando dice: “Veo la educación de adultos como aquella educación básica e intensiva, de análisis y de aprendizaje”s.

Genaro Figueroa, 52 años, ciclo 3A: “Es afianzar conocimientos, investigar y aprender en las diferentes área” (Entrevistado por Nestor Javier Valencia Ariza, estudiante del ciclo 4C).

Alicia Barbosa de Bohórquez, 50 años, ciclo 3A.: “La educación de adultos es una oportunidad para las personas que no pudieron estudiar anteriormente”. (Entrevistada por Efrén Polanía Bernal, del mismo ciclo).

Martín Marín López, 30 años, ciclo 6: “es una oportunidad para la gente que trabaja, ella debe brindar todas las garantías para poder seguir estudiando en el SENA o en la universidad; además, sus maestros han

de brindar todo el apoyo para no desfallecer”. (Entrevistado por Miguel David Vargas, estudiante del ciclo 4C).

Carlos Alfonso Solano V. , 32 años, ciclo 4B, expresa: “es una educación donde se tiene consideración al adulto, donde apoyan mucho, pero sobre todo, en la que doy lo mejor de mi parte, como persona y como alumno” (Entrevistado por Marco Antonio Sierra, del mismo ciclo).

Elizabeth Palacios, 49 años, ciclo 2, dice:

la educación de adultos es una oportunidad que nos ha dado el gobierno y una oportunidad que nos damos nosotros mismos, si nosotros queremos salir adelante y podemos ver que en la vida se presentan oportunidades como esta de poder continuar nuestros estudios y demostrarnos a sí mismos, demostrarle a nuestros hijos, a nuestros familiares, que sí podemos continuar; si nosotros queremos, sí se puede. (Entrevistada por Gloria Inés Navas de Bernal, Ciclo 4A)

Vale la pena destacar cómo adolescentes, jóvenes y adultos partícipes en procesos de educación de adultos, ven en ella la posibilidad de hacer miradas hacia su propio interior, como espacio constitutivo del sí mismo y como instancia dadora de significados automotivadores que propenden por la formación de seres humanos más acordes con el sentido de lo humano, como cooperadores y corresponsables de su devenir, de su bienestar y de su proyección futura en lo individual y en lo social. Tal es la significancia dada por Elizabeth Palacios, en el concepto que acabamos de leer. Concepto, donde prevalece en parte el sentido freirano de educación popular, “*hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza*”¹⁰ (Freire, citado por Jara, 1998,p.56), porque la educación popular supone el *parto de una autoconciencia crítica* y, la crítica entraña esperanza.

Pero la centración en los conceptos del grupo de estudiantes no es sólo en la posibilidad de crecimiento individual como tal, sino que se imbrica esta con las posibilidades sociales, vinculándose así el sentido de evolución individual, en tanto, lo social lo permita; mientras, el desarrollo societal jalone lo individual, las personas adultas de diversos sectores, del estrato 1 y 2 para nuestro caso, tendrán acceso a otras instituciones sociales corresponsables de mayores potenciaciones en la transformación de ellas

10 En pedagogía de la Autonomía, Freire amplía este concepto, que considera vital en la educación de personas adultas

mismas y de toda la sociedad. Tal como lo expresaba Vigotsky (1979), *lo social jalona lo individual*, claridad que subyace en algunos conceptos sobre educación de adultos, *garantías para seguir estudiando en el SENA o en la Universidad*, dice Marín, quien obtuvo su título de bachiller en diciembre de 2001 y que seguramente no ve en ello reflejado, todo lo que como adulto aportante en la vida familiar, comunal y nacional, se merece.

De la misma manera que en las mentes de los estudiantes “adultos”, circulan diversas concepciones sobre su educación, en las cuales se patentizan sus intereses y otros intereses, herederos de cosmovisiones históricas que las han antecedido y precedido; históricamente dos discursos han permeado y dirigido estas prácticas. Por un lado, el modelo de raigambre popular concientizadora y, por otro, el modelo escolar sistematizador, los cuales, a veces combinados, otras veces más puros, se han inscrito en las prácticas educativas de y con adultos.

El Modelo Popular Concientizador, conocido también como educación para la liberación, pedagogía del oprimido y educación para la resistencia, entre otros nombres; de origen latinoamericano –brasileño-, parte de las pioneras conceptualizaciones y experiencias de Paulo Freire (1969, 1970), las mismas que posteriormente alimentaron la propuesta metodológica de la Teología de la Liberación, cuyo “núcleo común lo constituye la relación saber-poder, o educación-poder, en función de un proyecto de autonomía o emancipación de los segmentos populares”s. (Lovisoló, s.f.,p.8). Son características de este modelo:

- El trabajo educativo tendiente a la autonomía, la liberación o emancipación.
- La fusión entre lo educativo y lo político en el horizonte de la autonomía.
- La relación igualitaria entre los participantes del proceso educativo (herencia del pensamiento griego: la participación de la polis; en cambio, el sentido occidental de la educación es de una relación entre desiguales).
- El lema “viviendo y aprendiendo”, porque el trabajo, el deporte, el amor, la religión y, en general, cualquier otra actividad de la vida se considera espacio educativo, ya que la vida enseña, muchas veces, aún más y mejor, que cualquier institución escolar.

- Su relación íntima con las pedagogías activas, la misma que considera a los participantes como portadores de intereses, motivaciones, conocimientos y valores.
- Su decisión de partir de los conocimientos, ideas, valores, motivaciones e intereses previos de los participantes.
- Su procedimiento, que se dirige de lo próximo a lo distante, de lo concreto a lo abstracto, de lo propio a lo ajeno, de lo que interesa a lo que parece no interesar, de lo interior a lo exterior, de lo que más motiva a lo que menos, y de las preguntas personales a los interrogantes de los demás.
- Incita a servirse del propio entendimiento, como condición para salir de la minoría de edad.
- Valoriza la autoactividad del grupo de estudiantes.
- Se relaciona educativamente con individuos, entendidos desde su singularidad y como totalidades sociales, pensadas como clases, grupos o segmentos sociales.
- Surge ligada al trabajo con la cultura popular y la acepta como marco de referencia para la construcción de la concientización; de ahí su insistencia en el enfoque holístico.
- Su base es el diálogo, la criticidad y la participación, como piedras angulares de la vida democrática.

Porque la educación es una respuesta a la in conclusión, a la búsqueda de completud; ella se posibilita porque el ser humano se siente y mira como ser inacabado, entonces, recurre a la curiosidad, a la pregunta. “La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser de algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo” (Freire,1970,p.1).

Esto remite a la urgencia del desarrollo de una conciencia crítica que incite a transformar la propia realidad, a contestarse con respecto a los desafíos del presente, de su mundo y del mundo; a temporalizarse en

los espacios geográficos e ir construyendo el futuro, a la par que se hace historia a partir de la actividad creadora y de la interacción con otras personas: sus vecinos, sus familias o los maestros, por ejemplo.

Es así, como la educación popular se nutre de Conciencia Crítica y viceversa, se reviste de formas dialógicas, al crearse el anhelo de profundidad en el análisis, sin satisfacerse con las apariencias y al reconocer que la realidad es cambiante y puede cambiar con muchos factores, en los cuales cada sujeto interviene como actor de primera con su actitud de expectante ingenuo o de partícipe que averigua, interroga, provoca e impacta.

Pero, el sentir, hacer y pensar en el campo de la educación popular, no es ni ha sido unificado; desde otras visiones, transita una concepción, que aboga porque “los educandos logren ubicarse en la sociedad, encuentren su puesto como “buenos ciudadanos”, concedores y respetuosos de la ley, y como “honestos trabajadores” que ganen el pan con el sudor de la frente como toda la “gente honrada” (Peresson, et al, 1983,p. 102). Enfoque que tiene sus raíces en la ideología dominante, la cual, en cierta forma, oculta y mengua el verdadero papel que cumple la educación popular, ya que explica con causas morales y culturales, las bases económicas sustentadoras de tal ideología; además, analiza en términos individuales, problemas de carácter social, al defender y afianzar el mantenimiento del sistema imperante, porque reproduce relaciones de explotación y dominio, al convertir la educación en una mercancía, antes que en un bien social –su real sentido-; y a sus “usuarios” en unos explotados más, donde la autoridad se encarna en unas directivas y en un educador, quienes son los que saben, piensan, enseñan, educan, deciden, mandan, corrigen, reprimen, planean, en fin, curricularizan todo el acto educativo. Por su parte los alumnos ignoran, escuchan, memorizan, obedecen, son “sujetos” “objetos” de educación y de corrección. Así “la educación burguesa que es autoritaria y libresca, promueve el culto a la autoridad y al libro, generando en el pueblo un sentimiento de ignorancia, impotencia, sumisión, frustración” (Peresson et al. 1983, p. 144). Tal es el panorama que presenta el modelo escolar, el mismo que vemos como erróneo en la educación popular.

El Modelo Escolar o Sistematizador,

se elabora a partir de la representación de la educación como proceso cuyo objetivo dominante es la transmisión de un conjunto

sistematizado de conocimientos, opiniones y valores. Conjunto sistematizado que cada sociedad, o su fracción dominante, definen como válido, necesario, útil, sagrado o de cualquier forma que indique su importancia social, política, cultural, y/o económica. (Lovisoló, s.f.p. 13)

La educación de adultos toma, en el modelo sistematizador o escolar, un carácter marcadamente compensador. De hecho, se afirma constantemente que la educación supletoria de adultos apenas se justifica coyunturalmente, esto es, por cuanto determinados adultos no recibieron en el momento oportuno la educación que merecían o necesitaban. La carencia educativa puede ser producto de la ausencia de la acción del Estado, de condiciones socio-económicas o culturales, de factores individuales o de cualquier otra naturaleza. (Lovisoló, s.f.p. 14).

En efecto, el decreto 3011/97, el cual regula la educación de adultos en Colombia, en su artículo 2, dice:

la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles y grados de servicio público y educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos¹¹ o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

Las sociedades dinámicas y que se autoconsideran en desarrollo (como la nuestra), hacen amplias discusiones sobre currículo, sobre planes escolares, sobre contenidos mínimos, sobre logros, sobre estándares, etc, etc; así se defiende una posición sistemática, acunada en la visión occidental “que lo natural es educar a los niños”. Concepción que se copia exactamente para las personas adultas, en quienes, si tenemos en cuenta las teorías de desarrollo, las teorías psicológicas y algunas teorías sociológico - antropológicas, el modelo pierde su vigencia, o mejor expresado: su legitimidad. En los adultos no se plantea una relación entre generaciones mediada por la autoridad y responsabilidad de una de ellas en relación con la otra. Entre adultos, la relación es de iguales, como la forma de relación política y estética por excelencia, si la pretensión tiene que ver con la asunción hacia la autonomía, con la construcción de conciudadanía, de comunidades y sociedades tendientes a la justicia

retributiva, a la mutualidad y a la grandeza. Esats se conciben, como elaboraciones sociales desde los esquemas cognoscitivos que permean un saber hacer comunitario y un saber vivir generalizado en la convicción de un bienestar compartido por toda la población, porque las minorías, en el sentido de exclusiones, tienden a eliminarse.

Es así, como la educación de adultos se concibe escolar y supletoria, y se legitima en cuanto alude a un “error” del pasado; a una oportunidad transitoria, coyuntural, temporal, remedial o circunstancial, sin que derive de una posición ética, de una estética social o de una tradición que diga relación con la justicia y equidad, que hable de una educación para todos durante toda la vida, en procura del entendimiento y de la evolución de cada miembro del conjunto humano.

Además de las concepciones de estudiantes y de las visiones históricas, se consultó al profesorado del CED (Centro Educativo Distrital), quienes, en entrevistas (ver anexo No 12) concedidas a un grupo de estudiantes y ante la pregunta: “para Ud. ¿Qué es la educación de jóvenes y adultos?”, manifestaron:

Yo creo que es una gran oportunidad que se le ofrece a todas aquellas personas que de algún modo quieren realmente salir adelante, pues qué rico que lo puedan hacer a través de esta educación que se les está dando en la nocturna; ojalá verdad no se acabe este Centro, creo que las condiciones son difíciles, pero ojalá no se acabe. (profesora Islen Yanira Guzmán Ayala, entrevistada por la estudiante Martha Jeannethe Clavijo P. Ciclo 4B).

“Es una educación participativa, autónoma, totalitaria que conlleva grandes cambios humanos”. (profesora María Ignacia Villamil Rodríguez, entrevistada por la estudiante Marisol Arias Z. Ciclo 4B).

“Primero que todo, la educación de adultos es aquella que está reglamentada por el Decreto 3011, el cual tiene unos objetivos especiales como único horizonte, tiene unas metas específicas, que permiten a los Centros funcionar pese a sus necesidades”. (profesor Nilo Sebastián Quiñones, entrevistado por el estudiante Cristian Camilo Huérfano. Ciclo 4A).

“La educación de adultos es una oportunidad que se ofrece para que esta población se vaya superando día a día y así mismo se obtenga un estímulo de conocimientos al igual que los jóvenes; se diferencia una de la otra en

que los adultos afrontan la vida de una forma muy diferente, ellos realmente sí quieren aprovechar el tiempo que se les ofrece para estudiar” (profesora Elena del Pilar Caballero Díaz, entrevistada por la estudiante Olga Cristina Rodríguez C. Ciclo 4B).

“Es el conjunto de procesos y acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles y grados del servicio público educativo durante las edades aceptadas, o de personas que desean mejorar sus aptitudes y enriquecer sus conocimientos”. (profesor Efrén Pineda Pérez, entrevistado por el estudiante Efrén Polanía B. Ciclo 3A).

“Es ayudar a conseguir metas mayores a un grupo de personas que ya vienen con un bagaje bien extenso sobre la vida”. (profesora Judith Jaramillo Varón, entrevistada por la estudiante Yeimy Vargas. Ciclo 4A).

“Es la oportunidad para desarrollar integralmente, sea al adulto o al joven, en pro de mejorar su calidad, en pro de transformar su realidad”. (profesora Ingrid Valencia Sepúlveda, entrevistada por el estudiante Lizandro Sánchez S. Ciclo 4B).

“Veo esta educación como espacios que se abren y que deben ser aprovechados por las personas que de pronto en alguna etapa de su trayectoria académica han tenido dificultades para que su educación sea continua; esta educación pues ofrece beneficios a jóvenes y adultos, puesto que se ajusta a su horario y en los cursos académicos se satisfacen necesidades que en algunos casos presentan los estudiantes” (profesora María Angélica Anzola, entrevistada por la estudiante Leonor Vera. Ciclo 4B).

La educación según Germán Marquínez Argote, es un proceso de capacitación y posibilitecia; por tanto, a mayor acceso a la capacitación, mayor acceso a las posibilidades. En tanto proceso la educación ocurre durante todo el ciclo de la vida; en su naturaleza, es la misma para niños, jóvenes y adultos; sin embargo asume una estructura modal distinta en todas y cada una de las etapas de la vida. Así, en el caso de los jóvenes y adultos lo que se busca es por una parte, pagar la enorme deuda social que hemos contraído con aquellos a quienes por distintas circunstancias (pobreza, marginalidad, violencia, discriminación, etc), no se les brindó en su momento la posibilidad de acceder a la escuela y, por otra democratizar la oportunidad educativa en los sectores más vulnerables. Es por tanto un proceso modal distinto que supone:

Alicia Barbosa de Bohórquez, 50 años, ciclo 3A.: “La educación de adultos es una oportunidad para las personas que no pudieron estudiar anteriormente”. (Entrevistada por Efrén Polanía Bernal, del mismo ciclo).

Martín Marín López, 30 años, ciclo 6: “es una oportunidad para la gente que trabaja, ella debe brindar todas las garantías para poder seguir estudiando en el SENA o en la universidad; además, sus maestros han de brindar todo el apoyo para no desfallecer”. (Entrevistado por Miguel David Vargas, estudiante del ciclo 4C).

Carlos Alfonso Solano V. , 32 años, ciclo 4B, expresa: “es una educación donde se tiene consideración al adulto, donde apoyan mucho, pero sobre todo, en la que doy lo mejor de mi parte, como persona y como alumno” (Entrevistado por Marco Antonio Sierra, del mismo ciclo).

Elizabeth Palacios, 49 años, ciclo 2, dice:

la educación de adultos es una oportunidad que nos ha dado el gobierno y una oportunidad que nos damos nosotros mismos, si nosotros queremos salir adelante y podemos ver que en la vida se presentan oportunidades como esta de poder continuar nuestros estudios y demostrarnos a sí mismos, demostrarle a nuestros hijos, a nuestros familiares, que sí podemos continuar; si nosotros queremos, sí se puede. (Entrevistada por Gloria Inés Navas de Bernal, Ciclo 4A)

Vale la pena destacar cómo adolescentes, jóvenes y adultos participes en procesos de educación de adultos, ven en ella la posibilidad de hacer miradas hacia su propio interior, como espacio constitutivo del sí mismo y como instancia dadora de significados automotivadores que propenden por la formación de seres humanos más acordes con el sentido de lo humano, como cooperadores y corresponsables de su devenir, de su bienestar y de su proyección futura en lo individual y en lo social. Tal es la significancia dada por Elizabeth Palacios, en el concepto que acabamos de leer. Concepto, donde prevalece en parte el sentido freirano de educación popular, “*hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza*”¹¹ (Freire, citado por Jara, 1998,p.56), porque la educación popular supone el *parto de una autoconciencia crítica* y, la crítica entraña esperanza.

11 El subrayado es de la autora, para hacer notar el carácter remedial en la concepción estatal de la educación de adultos

La convalidación del saber del joven y el adulto.

Metodologías distintas.

Tiempos distintos.

“En síntesis: flexibilidad. Sólo así es posible que jóvenes y adultos (incluidos los adultos sociales: menores trabajadores) desarrollen sus potencialidades y las reviertan en beneficio social para todos”. (profesor Rafael Antolínez Camargo, entrevistado por la estudiante María Himelda Calderón H. Ciclo 4B).

En casi todos estos conceptos, al igual que en los anteriores, se aprecian gérmenes libertarios, de autogestión y concientización; así mismo, conciencia de clase y de educadores comprometidos con el propósito de educar personas adultas para la grandeza de ellas mismas, para trascender en los colectivos de los que participan y en las instituciones sociales donde son actores. De igual manera, denotan elementos de la tradición, forjados desde los espacios formativos en los campos universitarios y en los espacios donde la práctica como profesionales se ha desarrollado.

Visión histórica de la educación de adultos

Fundamentar una educación distinta a la predominante desde la colonia y cuyo eje central fuera el reconocimiento de una identidad cultural latinoamericana, ha sido tarea de hace mucho tiempo. Manuel Ugarte, José Ingenieros, José Carlos Mariátegui, José Vasconcelos, Elizardo Pérez, Antonio Nariño, Francisco de Paula Santander, Simón Bolívar, José Martí, entre muchos otros, sentaron bases de un pensamiento social que implicara la creación de metodologías, estrategias y pedagogías alternativas a las coloniales imperantes.

A principios del siglo XX, en muchos países de América Latina, “la Educación Popular aludía a una demanda por la democratización del sistema escolar formal. La instrucción pública también debería llegar al pueblo”. (Martinic, 1984).

En los años 40, esta educación pasó a formar parte importante en las preocupaciones latinoamericanas; hacia 1945, Natural Planning Association, publicó: “tres cuartos de la población mayor de América

Latina son analfabetos; en los países restantes la proporción de analfabetos varía entre el 20% y el 60%... Dos tercios de la población latinoamericana vive en condiciones semif feudales de trabajo, están subnutridos y se presentan inclusive poblaciones de ciertas regiones en estado de hambre crónica”. Posteriormente y en la década siguiente, se inició una campaña de alfabetización cuya meta cubría a 30.000.000 de su población, que debía ser “educada”, antes o hasta 1963.

A partir de la década del 60, con la influencia de Paulo Freire, se perfila un concepto de educación popular donde la experiencia social de los participantes origina procesos pedagógicos, problematizados a partir de las experiencias, de la reflexión sobre las formas de vida y de la praxis, lo cual caracteriza una relación dialógica, igualitaria, amistosa y mediatizada por el mundo a transformar. Movimiento que pese a su importancia y significación histórica, no fue ni es generalizado.

La educación de adultos en Colombia ha evolucionado en el contexto del desarrollo general de la Educación de Adultos en América Latina. Sus primeros antecedentes datan del año 1903, cuando se dictan las primeras disposiciones legales para la Educación de Adultos –EDA-, con la Ley Orgánica de Educación, o Ley 39, que en su artículo 38, habla de la educación nocturna para obreros adultos.

La emergencia de fuerzas sociales, diferentes a las tradicionales, gestan también sus propias dinámicas pedagógicas y desbordan los esquemas de una educación de adultos tradicional; entre ellos, los grupos indígenas, los afrodescendientes y los trabajadores con sus organizaciones o sus movimientos sociales, conquistan roles protagónicos en la educación, los mismos, que remiten a vislumbrar lo educativo, en especial en el campo adulto, como un espacio salpicado por múltiples experiencias diseminadas a lo largo y ancho del país y por todo el continente latinoamericano. Colectivos que buscan, se preguntan y ensayan parámetros que contribuyan cada vez más decididamente en la construcción de una sociedad más justa, más participativa y sobre todo más equitativa, invitan a adentrarse en los problemas, hitos y retos vivenciados por la educación de adultos, en su trasegar; he ahí la necesidad de recorrer las diferentes décadas, destacando en ellas las realizaciones en cuanto a los procesos de formación de jóvenes y adultos.

Hacia los años 30 se reglamenta la educación rural y se desarrolla una campaña de alfabetización. Además, influenciados por las ideas de Decroly,

Agustín Nieto Caballero, -escuela activa-, primera Misión Alemana, se plantean elementos para erradicar el analfabetismo y extender la educación al campo.

En 1932, la Escuela Rural se unifica sobre la base de 4 años de estudio. Este mismo año se programa la campaña de educación aldeana mediante el programa de radiodifusión.

En 1936, en el marco de la primera república liberal, la alfabetización es la tarea prioritaria, razón por la cual se organiza el servicio social voluntario para mujeres.

En 1938, se crean los internados de educación Campesina.

En la década del 40, con el propósito de integrar la población adulta al desarrollo nacional, se impulsan campañas de alfabetización masiva.

En 1947, se crean las escuelas de alfabetización para los hijos de trabajadores; su función fue la de impartir los conocimientos básicos.

En 1948, surge Acción Cultural Popular -ACPO-, su objetivo es brindar educación a la población campesina mediante la utilización de la radio y la prensa.

En la década del 50 se crean Centros Nocturnos de Enseñanza Secundaria y la sección de alfabetización y educación de base para los adultos, adscrita a la División de Acción Comunal del MEN; su función era impulsar el desarrollo de la alfabetización y de la educación de base, mediante la organización de clases especiales en las escuelas oficiales del país. Se editan cartillas y textos orientados a la alfabetización y postalfabetización.

En el año 1957, se crea el SENA. ¿Alfabetización laboral para los trabajadores?

En 1958, se organiza una nueva campaña de alfabetización; sus objetivos se orientan a programas de salud, vivienda, trabajo y promoción comunitaria, para ello se siguen las orientaciones de la UNESCO sobre “Educación Fundamental Y Desarrollo de la Comunidad”, cuyo fin es “ayudar a la gente a ayudarse a sí misma”; estuvo dirigida a los adultos con ningún o escaso nivel escolar. En esta misma época surge la educación “supletoria” con el objetivo de completar la educación formal de adultos.

En 1959, se impulsa la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Base; se crean escuelas de alfabetización para hombres y mujeres mayores de 14 años.

En 1961, a partir de la Conferencia de Presidentes en Punta del Este, se plantea la educación como factor para el desarrollo socioeconómico (formar eficientemente al personal obrero y campesino de un país). Bajo esta orientación se desarrollan programas para obreros y campesinos.

En 1962, se reglamenta el Servicio Social de Alfabetización y Acción Comunal (Decreto 2059/62).

En 1966, se formaliza la EDA en todos sus niveles mediante el Decreto 1830/66. Su artículo 6º, dice: La educación de adultos se impartirá en los siguientes niveles: Alfabetización; Educación General Básica; Educación Superior; Educación Universitaria.

En este mismo año, el Decreto 2236/66, organiza la Integración Popular, orientada a los sectores de salud, económico y cultural. Enfatiza en la alfabetización, la recreación, la vivienda, las organizaciones de base y los medios de comunicación.

En 1967, se comienza con programas de televisión educativa y se crea el Fondo de Capacitación Popular, cuyo propósito es brindar educación masiva y acelerada al adulto.

En 1968, se reorganiza el MEN y se crea la División de EDA; su función es establecer programas de educación fundamental y general para adultos. Este mismo año, con la asesoría de CREFAL, se adopta el Programa Mundial de Alfabetización Funcional, cuyo propósito fue: “Capacitar al elemento humano como uno de los factores que promueven el desarrollo socioeconómico y social” (Baracaldo, 1986,p. 5)

En 1969, se lleva a cabo, la Campaña Nacional de “Liberación por la Educación” y el Fondo de Capacitación Popular impulsa actividades de educación básica en las zonas urbanas a través de telecentros.

En 1970, con el Decreto 378/70, se establece el plan de estudios de la educación primaria para adultos, el cual no difiere sustancialmente del programa para niños, en cuanto a contenidos y enfoque curricular. Este mismo año se da comienzo a la implementación del programa experimental de EDA, con el enfoque de la alfabetización funcional y el método psicossocial de Paulo Freire.

En 1973 se declara el “Año de Alfabetización en Colombia”.

En 1975 se implementa la alfabetización por módulos en todas las cárceles del país.

En 1976, con la reforma educativa, se crea la División de Educación No Formal y de Adultos y la División de Diseño y Programación Curricular de Educación No Formal, cuyas funciones son de carácter administrativo y de diseño curricular.

Entre 1977 y 1985, se amplía la educación básica hasta el 4º grado de secundaria, que para el caso de la EDA se presenta mediante el bachillerato radial y los colegios de bachillerato nocturno. También se lanza la Campaña Nacional de Alfabetización “Simón Bolívar”, la cual enfatiza en la erradicación del analfabetismo.

La Campaña Nacional de Alfabetización “Simón Bolívar”, diseñada en 1980 para atender una población de cinco millones (5.000.000) de analfabetas dispersos por todo el territorio colombiano: en el campo, tres millones (3.000.000) de campesinos y jornaleros agrícolas; en las ciudades, dos millones (2.000.000) de trabajadores, obreros y empleadas de servicios domésticos. Se organizó de manera descentralizada, con posibilidades de autonomía local y regional, buscando optimizar sus resultados; sin embargo, hacia el primer semestre de 1982, se había logrado solamente 506.000 alfabetizados. A pesar de haberse planteado como objetivos no solo erradicar el analfabetismo sino también, “ofrecer al país las políticas, los elementos constitutivos y organizativos de un gran programa Nacional de Educación Básica Permanente de Adult” (MEN, 1980).

En 1982, se lanza la Campaña de Instrucción Nacional “CAMINA”, cuya tarea prioritaria es la alfabetización, quizá para subsanar los pocos logros de la campaña anterior. En cuanto a alfabetización y postalfabetización, se propuso los siguientes objetivos (MEN, 1982, pp.33-42):

- Crear un movimiento de participación nacional para lograr que todos los colombianos tengan acceso a la educación.
- Erradicar el analfabetismo del territorio nacional.
- Orientar la educación básica hacia los sectores menos favorecidos de la población colombiana para que alcancen un mejor nivel de vida.

En 1983, partiendo de una visión global de la situación educativa nacional se detectó que cerca de siete millones ochocientos mil (7.800.000) colombianos presentaban carencias educativas severas.

En 1985, se celebra el AÑO NACIONAL DE LA EDUCACION. Se estructura además un Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, con ayudas y apoyos flexibles, tales como uso de la radio, de la televisión, de material impreso, uso de sistemas de audiocasete, y de todas aquellas formas que vinculen a los adultos al plan.

En el transcurso de dicho año, y el primer semestre de 1986, la población iletrada que logró concluir el ciclo de alfabetización alcanzó a ser de 1.110.268, según los informes oficiales o sea, un 36% de la meta propuesta.

Entre 1987 – 1990, según el Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización,

en cifras absolutas existen aún un millón novecientos mil (1.900.000) colombianos mayores de 10 años que son analfabetos absolutos y cerca de cinco millones (5.000.000) de jóvenes y adultos que no han completado su educación básica primaria. Este grupo corresponde a cerca del 25% del total de la población colombiana y se compone de aquellos que no han tenido acceso al sistema escolar formal o desertaron de éste especialmente entre los grados 1º y 3º. En cifras absolutas, esta población aumenta o se mantiene a pesar de los esfuerzos emprendidos, entre otras razones, porque la tasa de escolarización de la escuela primaria es aún del 87.7% (MENOSPE, 1986). A esto se suman otras deficiencias del sistema que impiden la erradicación del analfabetismo, las cuales se reflejan en los índices de deserción, repitencia, extraedad y la baja calidad de formación de los educandos.(MEN, 1985, p.85)

Entre 1988 - 1997, se declara el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural, el Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los impedidos y de 1990 a 1999, se celebra el Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en cuyos contextos se efectúan: La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer. Se avanza hacia los fines de la Convención de los Derechos del Niño e igualmente se realizan encuentros y convenciones sobre eliminación de formas de discriminación para diferentes grupos considerados “minorías”; eventos

que contribuyeron a hacer nuevas miradas en relación con la educación de mujeres, infantes, jóvenes, adultos y de personas con algún tipo de deficiencia.

En la década de 1990, se llevan a cabo movimientos y encuentros internacionales en el ámbito de América Latina, para superar el analfabetismo; estos esfuerzos se orientan en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, el cual manifiesta la intención de los países por superar el analfabetismo y consolidar la educación de adultos para el futuro.

En 1990, en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, delegaciones gubernamentales y no gubernamentales, agencias de cooperación y personalidades provenientes de todo el mundo, convocados por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD, se reúnen en Jomtien, localidad de Tailandia (del 5 al 9 de marzo), donde aprueban por unanimidad dos documentos, complementarios entre sí: la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos” y el “Marco de Referencia para la Acción encaminada a la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, como un compromiso político y técnico sostenido en los valores de libertad, igualdad y solidaridad.

Las tesis centrales que se discuten en este encuentro se relacionan con el derecho de toda persona –niño(a), joven o adulto(a)- a la satisfacción de “sus necesidades de aprendizaje”, las mismas que comprenden: conocimientos, capacidades, actitudes y valores formativos, necesarios para subsistir, desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar activamente en el desarrollo, mejorar la calidad de existencia, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo en el transcurso de toda la vida.

Declaración mundial sobre educación para todos

Tiene en cuenta la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, donde se promulga que “toda persona tiene derecho a la educación”; sin embargo, pese a ello y a los esfuerzos realizados por diversos países a lo largo del mundo entero, aún persisten realidades como las siguientes: Más de 960 millones de adultos –dos tercios de mujeres, entre estos- son analfabetos; además, el analfabetismo funcional campea en los países industrializados y en desarrollo.

- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en el intento de completar los programas de educación básica; otros, que pueden cumplir con este requisito, no adquieren los conocimientos y habilidades esenciales para un desenvolvimiento efectivo.

En consecuencia, los participantes de esta Conferencia, recuerdan que la educación es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades y de todo el planeta; reconocen que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero, ambientalmente más puro, para que contribuya al progreso humano, social, económico - cultural y a la cooperación internacional.

Conscientes de que la educación es una condición sin la cual no es posible el desarrollo personal y el mejoramiento social, reconocen el valor del saber tradicional y el patrimonio cultural autóctono, como bases en la promoción del desarrollo.

Perciben que en términos generales, el actual servicio educativo es deficiente, poco pertinente, debe ser mejorado cualitativamente y ser utilizado universalmente.

Reconocen que una educación básica, sólida y creativa es fundamental para fortalecer a los individuos, para evolucionar en capacidades científicas y tecnológicas y para alcanzar un desarrollo autónomo.

Examinan la necesidad de dar a las generaciones presentes y futuras un renovado compromiso con la educación básica para todos, la misma que por primera vez en la historia se percibe como un objetivo alcanzable, mediante: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

La satisfacción de estas necesidades dota de autoridad a los individuos en una sociedad y a la vez les confiere la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia común –cultural, lingüística y espiritual-, los compromete a promover la educación de otros, fomentar la causa de la justicia social, lograr la protección del medio ambiente y tolerar los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios,

siempre que aseguren la protección de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados; los compromete también a trabajar por la paz internacional y la solidaridad en un mundo cada vez más interdependiente. Porque la educación básica es más que un fin en sí misma. Ella debe representar el crecimiento continuo que implica un aprendizaje permanente, cuya dirección es el desarrollo humano.

- Educación para Todos, según la conferencia, implica además:
- Universalizar el acceso y promover la equidad
- Concentrar la atención en el aprendizaje
- Ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica
- Valorizar el ambiente para el aprendizaje
- Fortalecer la concertación de acciones en el propósito de universalizar el acceso y promover la equidad al aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades, a partir de concentrar la atención en el aprendizaje, o sea, en la incorporación de conocimientos y haceres útiles, en el incremento de posibilidades de raciocinio y criticidad, en la aprehensión de destrezas comprensivas y en el despliegue de valores.

La ampliación de la perspectiva de la educación básica, remite a las necesidades básicas del aprendizaje de jóvenes y adultos, las que son diversas y pueden satisfacerse a través de programas de alfabetización, programas de capacitación técnica, la práctica de oficios, programas de educación formal y no formal, en materia de salud, nutrición, población, técnicas agrícolas, medio ambiente, ciencia, tecnología, vida familiar incluyendo una sensibilización a los problemas de la fecundidad y otros problemas de la sociedad.

La educación para todos invita a unos requerimientos para cumplir las exigencias que ella implica, como son:

- Generar un contexto de políticas de apoyo
- Movilizar recursos financieros.

- Fortalecer la solidaridad internacional.

Porque la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal responsabilidad humana. Requiere la solidaridad internacional, la cooperación y relaciones económicas justas y equitativas para corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir para la elaboración de políticas y programas educacionales efectivos.

En conclusión, la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos reafirma el derecho de toda la gente a la educación y asegura algunas estrategias para lograrlo, se compromete a actuar en colaboración a través esferas de responsabilidad, apela a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos a sumarse a esta urgente empresa, al considerar *que nunca ha habido una época más favorable para comprometerse a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje para todas las personas del mundo*. Así lo afirma el documento final.

Las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia de Jomtien, así como una estrategia organizativa y difusión de resultados, han tenido un significativo peso en la creación de un clima favorable al cambio educativo mundial en general y en particular para la educación de adultos.

En 1991, se reúnen los Ministros de Educación del área, en Quito (Ecuador), para determinar las prioridades estratégicas, con el fin de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política en la región. En ella se postula, que la educación debe ser objeto de grandes consensos nacionales, de mecanismos y estrategias de concertación, que garanticen la continuidad de las políticas y de los programas.

En 1992, se promulga el documento propuesta de CEPAL/UNESCO: Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, el cual fue el producto de un consenso respecto a que no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad. Sus objetivos son la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional.

En 1992, entre el 25 y 28 de mayo, convocados por: UNESCO, UNICEF y el Ministerio de Educación de Colombia, se realiza en Bogotá el

Seminario-Consulta sobre Educación de adultos y prioridades de acción estratégica para la última década del siglo. En esta reunión regional se tuvo como eje principal en las discusiones, las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y la importancia económica derivada de los aprendizajes significativos que pudieran obtener los adultos en situación de marginalidad y de pobreza. Para ahondar en este cometido se desarrollaron cuatro mesas de trabajo, cada una centrada en los siguientes temas: cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos; enfoques educativos para la atención de la mujer y de la infancia; el mejoramiento de la calidad de vida; y enfoques educativos orientados a una estrecha relación entre educación de adultos y sectores productivos, en áreas urbano - marginales y en áreas campesinas e indígenas.

Propuesta Alternativa De Bachillerato Para Jóvenes Y Adultos

En 1993, la División de Educación Comunitaria de la Secretaría de Educación Distrital, democratiza la oportunidad educativa al socializar y dinamizar la “creación” y puesta en marcha de diferentes Centros de Educación de Jóvenes y Adultos en cada una de las localidades en las que se divide el Distrito Especial -D. E.- (Distrito Capital -D.C.-en la actualidad). Su impulsor y en gran medida artífice, fue Germán Pilonieta Peñuela, director de la División, quien con la cooperación cercana de un equipo de trabajo motivado y comprometido dio nuevos bríos y horizontes, apartándose de la concepción tradicional, para implicar, prever y hacer una educación con el sentido de lo humano, en cuanto a equidad, justicia, posibilitancia, mutualidad y visión del desarrollo.

La educación de adultos en los colegios nocturnos reproducía la Educación Básica en los esquemas dados para primaria y secundaria; en algunos casos preparaba para las pruebas de validación ante el ICFES, en otros, se capacitaba para el trabajo o la organización comunitaria, pero en general descuidaba aspectos relacionados con la concientización, la salud, el medio ambiente, la vida emocional; descuidaba en fin la vida misma de los participantes.

Ante tal panorama, en los umbrales de la década pasada y al interior de los contextos de bachilleratos nocturnos, se van generando grandes inquietudes y malestares en algunos profesores –entre ellos Pilonieta Peñuela-, quienes se unen, comparten inquietudes y juicios, adquieren

identidad como equipo y forman un grupo de estudio e investigación; lo primero que asumen es la realización de un diagnóstico de los Bachilleratos Nocturnos, Colegios de Jornadas Adicionales, Colegios Cooperativos y Colegios Nacionales; tal diagnóstico arroja factores significativos en cuanto a filosofía, políticas, objetivos, problemas metodológicos, administrativos y evaluativos.

Estos aspectos son tomados como orientadores del segundo paso asumido por el grupo de maestros: plantear una propuesta que satisfaga los aspectos significativos en la formación de jóvenes y adultos/as, tales como: búsqueda del desarrollo de procesos básicos que garanticen la evolución humana, el mejoramiento de la vida cotidiana, la potenciación de la inteligencia, el despliegue del pensamiento y capacidades productivas tanto en lo individual como en lo colectivo. El presupuesto fundamental es la concepción del hombre como ser inacabado, como proyecto en construcción y la situación misma de jóvenes y adultos/as de la capital insertos en tales procesos de formación. En general, la propuesta se nutre de los siguientes postulados y consideraciones:

- Desarrollo humano individual y colectivo.
- Concepción de hombre como ser en permanente proceso de construcción de él mismo y de su mundo.
- Desarrollo de los procesos básicos que permiten seguir aprendiendo.
- Diálogo de saberes, articulación de saberes en función de un saber social como resumen y síntesis del saber popular.
- Posibilidad de desarrollo de sus capacidades para el pleno ejercicio de la participación y comunicación como elementos básicos de la vida social y de la organización comunitaria.
- Desarrollo de la personalidad.
- Mejoramiento de las condiciones de vida como proceso que requiere del dominio de condiciones y factores sociales.
- Mirada consciente y crítica a la situación de privación y desarraigo social, los estados de miseria, la violencia, la descomposición social y la corrupción institucional.

- El proceso educativo del adulto debe desencadenar otros procesos sociales.
- Eliminación explícita de la concepción escolarizante de la educación de jóvenes y adultos.
- La vida del adulto está plena de experiencias y vivencias, de ahí que su formación debe ligarse a su quehacer, a su vida cotidiana y a la academia.
- El hombre es síntesis del universo, por lo tanto es multidimensional, un proceso educativo para adultos ha de desarrollar y potenciar sus dimensiones y posibilidades.
- El fin primordial de la educación es la asunción hacia la autonomía.
- Todo el proceso se realiza sobre la base del respeto al ritmo del propio aprendizaje, los núcleos de interés particulares y comunitarios, la promoción flexible y la obtención del título de bachiller cuando cada joven y/o adulto haya logrado los aprendizajes básicos de cada nivel.

Cuando la División de Educación Comunitaria, asume la propuesta como proyecto alternativo e inicia el proceso de su aplicación en las diferentes localidades (1993 – 1998), se determina además, como uno de sus ejes el constructivismo y el Programa de Modificabilidad Estructural Cognitiva y Enriquecimiento Instrumental, ideado por Feuerstein. Igualmente, se vive un proceso de formación de educadores de adultos, ahora mediadores, para lo cual se forma un Equipo Técnico de Investigación – del cual tomé parte, como dinamizadora de CF5-, integrado por quienes lideran el proceso en cada Factor de Desarrollo y en cada Campo de Formación.

La nueva Propuesta de Bachillerato contempla en lo curricular cuatro (4) factores de desarrollo, y seis (6) campos de formación, cada uno de los cuales fue liderado por un miembro del equipo técnico de investigación y dinamización, a saber:

- Factor de Psicomotricidad -F1-

- Factor de Socioafectividad -F2-
- Factor de Razonamiento verbal y comunicabilidad -F3-
- Factor de Razonamiento lógico-matemático -F4-
- Campo de Formación Sociopolítico -CF1-
- Campo de Formación de la sensibilidad y la Estética -CF2-
- Campo de Formación en Ciencias -CF3-
- Campo de Formación en Tecnologías -CF4-
- Campo de Formación en Desarrollo del Pensamiento y la Posibilidad comunicativa -CF5-
- Campo de Formación en Vida Cotidiana -CF6-

Se conforma además un equipo de evaluación y otro de edición de materiales, pues se fundamenta una serie de materiales autoformativos (MAF) que pueden tomar la forma de módulos, fascículos y talleres, los mismos, que son utilizados por los sujetos de conocimiento y deben contener tópicos, actividades y concepciones relevantes en el proceso de mediación para la autoformación de jóvenes y adultos.

El programa pretende ofrecer una educación pertinente para personas en condiciones especiales. Busca democratizar la oportunidad educativa en función de la emancipación y de la autonomía; por eso su referente filosófico parte de la convicción de que todo modelo educativo se encuentra anclado en una idea de hombre. Para el caso, tiene en cuenta su multidimensionalidad: *homo sapiens*, *homo habilis*, *homo ludens*, *homo oeconomicus*, *homo consumus*, persona religiosa y social, entre otras. Entiende a la persona humana como un ser pluridimensional, como unidad psicosomática, con inteligencia sentiente, con voluntad tendente y con sentimiento afectante.

En 1997, se lleva a cabo en Brasilia del 22 al 24 de enero, la reunión preparatoria para la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, su tema versa sobre los Aprendizajes Globales para el siglo XXI y nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina. Prevé que la educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), para el actual contexto de globalización que signa la

transición del siglo, debe enfrentar por lo menos tres desafíos de enorme envergadura, como son: promover el aprender para conocer, promover el aprender para actuar y promover el aprender para ser y vivir juntos.

Lo anterior significa concebir la educación como utopía necesaria, ya que en su seno es posible pensar y edificar un futuro común, en el cual se pueda soñar una sociedad que implante la educación durante toda la vida, cuyos pilares, como lo expresa Delors (1996), sean aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, como requisito para aprender a vivir juntos en la aldea planetaria.

Prevé la realización próxima de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos -CONFITEA V-, como el escenario y la oportunidad para promover nuevas estrategias de EPJA, para animar los liderazgos públicos y los no – gubernamentales, a construir una verdadera corriente educativa y social, encaminada a una labor continua en pro de la generación de políticas que favorezcan y conduzcan al aprendizaje permanente, en procura del mejoramiento de la calidad de la vida humana, el cual debería ser el atributo principal de las políticas económicas orientadas al desarrollo humano con equidad y justicia social.

En el encuentro regional latinoamericano, se analizan los tópicos aprobados en la Conferencia de París (1985) en temas tan significativos como

el derecho universal a la alfabetización y a la educación básica, la promoción de la educación de las mujeres, como la necesidad de adoptar el enfoque de la educación permanente en los sistemas educativos y el fomento de la educación desarrollada por los movimientos sociales, como la educación popular, y la necesidad de innovar en los métodos de aprendizaje de las personas adultas, fomentando la capacitación de los educadores, la investigación especializada y la cooperación internacional entre gobiernos y a nivel de entidades de organizaciones no – gubernamentales. (Documento final).

Se plantea cómo el debate público señala la importancia de gestar cambios en las políticas educativas, con el objeto de estructurar sistemas educativos que favorezcan la igualdad de oportunidades, para que se asegure una educación de calidad y se brinden oportunidades para todas las personas. Sin embargo, la pobreza, en relación con las opciones que la realidad educativa ofrece, lleva a la conclusión de que es preciso reubicar la educación como una de las prioridades principales de las agendas públicas nacionales y regionales, para

que se atiendan con mayor celeridad las necesidades educativas y sociales de los sectores que no pueden acceder a una educación de calidad, condición de equidad y de justicia social de toda política de desarrollo. En este aspecto se hace imprescindible el mejoramiento tanto de las políticas estatales, como de la acción profesional de los educadores y educadoras.

El documento final, además expresa:

Para algunos, la orientación principal de la educación debe dirigirse hacia una formación para flexibilizar, para enfrentar escenarios inciertos, para la polivalencia laboral, para trabajar en equipo y en condiciones permanentes de la innovación, para usar los nuevos códigos de la comunicación y de la información, para entender los escenarios globales, para aprender a investigar a partir del uso eficiente de competencias a nivel del lenguaje, del diseño y del pensamiento matemático, por mencionar algunas de sus implicaciones.

Los desafíos de la EPJA tienen hoy ribetes originales, pues se plantea en la perspectiva de la llamada sociedad del conocimiento, en la cual el capital principal es la capacidad de las personas para desarrollar un pensamiento crítico y creativo, condiciones y disponibilidad de aprendizaje permanente y competencias cognitivas y sociales para enfrentar cambios laborales durante toda la vida.

Estos nuevos espacios educativos ponen relevancia en la educación pertinente y significativa, como una educación que se lleva a cabo en diferentes escenarios sociales (espacio cotidiano, espacio laboral, espacio comunitario...) y no necesariamente en los límites de la institución escolar.

El viejo ideal de la educación compensatoria de las personas adultas, realizada por escuelas especiales generalmente nocturnas, va quedando fuera de época ante las nuevas exigencias que ponen el acento en la formación de capacidades y competencias habilitantes para un aprendizaje continuo durante toda la vida y para cuyo desarrollo la escuela no está preparada. ¿Cuáles deberán ser las nuevas modalidades de la educación de personas adultas, sus bases institucionales, sus mecanismos de acreditación y su articulación con las políticas globales del sistema educativo en su conjunto? (Ibid)

A pesar de las evidencias del beneficio del desarrollo de una EPJA, la realidad regional es que la educación pública de las personas adultas sigue poseyendo muy baja cobertura y calidad educativa...La reiteración

del prejuicio de la educación de las personas adultas como una “educación pobre para pobres”. (Ibid).

Esta situación se agrava aún más frente al predominio de una política pragmática que no reconoce el potencial educativo y productivo de la persona adulta, sindicándola como un obstáculo para el cambio modernizador, como un sujeto en el que no es rentable invertir (ibid).

El documento final del encuentro, por otra parte, formula unas orientaciones del cambio educativo en América Latina, las mismas que se fundamentan en la Conferencia de Jomtien, con su significativo peso en la creación de un clima favorable al cambio educativo mundial en cuanto a la satisfacción de “sus necesidades de aprendizaje”. En la propuesta CEPAL/UNESCO, con su visión de que no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad que favorezca la equidad, su punto de partida es que la región debe dar atención prioritaria a la inversión en recursos humanos, en el marco de una propuesta de transformación productiva con equidad que demanda acciones en otros tres frentes: ahorro interno; competitividad, equidad, sustentabilidad ambiental y readecuación del Estado. En las prioridades estratégicas de la reunión de Quito, los Ministros de educación de la región expresan la necesidad del cambio y la urgencia de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva con equidad social y democratización política. Lo que lleva a la necesidad de entrar en una etapa de desarrollo educativo donde se asuma como estructural y como respuesta innovadora a todas las formas tradicionales imperantes, donde se priorice:

- Desde el punto de vista político: introducir la dimensión de largo plazo y de continuidad en el diseño y desarrollo de políticas educativas.
- Desde el punto de vista estratégico: incorporar nuevos actores y recursos de manera sistemática.
- Desde el punto de vista pedagógico: transformar la gestión educativa y articularla con otras demandas socio-culturales.
- Desde el punto de vista institucional: alentar procesos descentrados y flexibilidad en las decisiones y normas institucionales.

Para orientar el cambio educativo en la región, es menester hacer una mirada al debate educativo regional, para centrarlo de acuerdo con las prioridades explicitadas; a diferencia de las décadas anteriores este debate presenta:

- Un mayor reconocimiento de la importancia estratégica de la educación en relación con los desafíos del futuro, lo cual debe llevar a demandar capacidades para anticipar futuras situaciones.
- Un sentir generalizado hacia el cambio educativo y a la mejoría de la calidad de la educación; esto remite al requerimiento de mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente.
- Una decisión de un quehacer educativo y administrativo volcado hacia los procesos de aprendizaje y sus resultados.
- Una calidad educativa que lleve a un ambiente educativo afectuoso, lo cual ha de procurar relaciones socioemocionales en contextos de aceptación y de reconocimiento, los mismos que conducen a autoestima, amor propio y vivencia emocional saludable tanto de educadores como de educandos y son además, propiciadores de identidad.
- Un mayor y eficaz dominio de los códigos de transmisión, circulación y procesamiento de la información, lo cual, sin duda, contribuye en la construcción de personas cada vez más universales.

Otro aspecto a considerar en el cambio educativo de América Latina, es la equidad en el acceso a conocimientos socialmente significativos; la equidad no ha de asociarse con la cobertura como tradicionalmente ha ocurrido, sino que implica acceder a conocimientos socialmente válidos y a los “códigos universales de la modernidad”, por tanto, superar los círculos de pobreza que la reproducen. Una gestión equitativa lleva a redistribuir los recursos en los diferentes niveles educativos y en las diversas inversiones sociales. Se hace necesario mirar a la educación como la mejor inversión social posible.

El anterior aspecto remite a auscultar lo educativo desde un concepto ampliado de equidad; en tal sentido, vemos el sistema educativo con una

tendencia marcada hacia la privatización. Precisamente la tendencia a la privatización y el papel del Estado es otro elemento que se tiene en cuenta en las orientaciones del cambio educativo para América Latina. Es así como se evidencian fuertes presiones para privatizar segmentos del sistema escolar, privilegiando un elitismo basado en la competitividad a costa del carácter público de la educación. Vale la pena en este aspecto, tener presente que un proceso de privatización puede afectar la gestión educativa, en cuanto a visión profesional del profesorado, en cuanto contratación del servicio, en cuanto a propiedad de los establecimientos, en cuanto a contenidos de enseñanza, en fin, en cuanto a toda gestión que dice relación con el sistema educativo y con sus fines en el proceso de formación de las generaciones venideras. En este sentido, la Conferencia Regional sugiere:

asegurar una educación preescolar y básica obligatoria, de buena calidad, semejante para todos los niños, niñas y jóvenes del país. Determinar las prioridades educativas nacionales a través de mecanismos democráticos de discusión. Propiciar a nivel nacional el diseño y la operación de los mecanismos que permitan evaluar los resultados educativos de las prioridades. Reconocer y apoyar los esfuerzos de la sociedad civil y de la educación popular que surjan de las propias comunidades y promover proyectos de legislación que generen cooperación internacional.

La situación docente es uno más de los factores a analizar y resolver en cuanto a las orientaciones para mejorar la educación en la región; en este aspecto el documento dice que:

en el discurso educativo, se ha convertido en un lugar común, afirmar que el factor esencial de la calidad educativa es el maestro(a); que son los docentes los principales actores que harán posible los cambios educativos... Sin embargo más allá de las convicciones y de las buenas intenciones de quienes sustentan o promueven este discurso, la realidad latinoamericana constata un grave deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, en la calidad y los resultados de su desempeño y en su imagen y autoestima profesional.

En las principales ciudades de Latinoamérica los maestros reciben salarios más bajos que otros trabajadores con menor formación y entrenamiento. En general no hay pleno reconocimiento del rol del

grupo de educadores en la transformación educativa de estos países. Al igual que los factores anteriores, el mínimo financiamiento para el cambio educativo ha sido una constante en la región.

La posición de la Conferencia Regional sobre la educación de personas jóvenes y adultas -EPJA en los actuales procesos de cambio educativo, ve que ha sido débil su presencia y consideración en las principales políticas de transformación educativa que se implementan en la región. Se cree que la influencia de las concepciones economicistas entre los decisores del cambio, las lecturas insuficientes de los retos y compromisos de la declaración de educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, al igual que la falsa disyuntiva de invertir mejor en la infancia que en personas adultas y debido a las debilidades de la EPJA, han sido elementos que han ido en detrimento de la misma EPJA.

Las debilidades de la EPJA en la región, “es que no ha logrado tener credibilidad social ni ser percibida como una modalidad clave para el desarrollo. Sus resultados han sido menores y la calidad de sus acciones no es satisfactoria”.

En este contexto, los problemas centrales de la EPJA se resumen en los siguientes factores:

- Factor de calidad y evaluación ausentes en sus procesos y resultados.
- Disminución de la relevancia de lo educativo.
- Accionar aislado.
- Débil institucionalidad.
- Financiamiento insuficiente.

En la misma medida que la reunión preparatoria plantea sus debilidades, también propone opciones estratégicas para la EPJA, de cara a las proyecciones hacia el próximo milenio, las mismas que invitan a plantear cinco aspectos centrales que constituyen demandas del presente y que repercuten en el modo de concebir y de organizar la EPJA del mañana.

1. Una EPJA como parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo, centrando su acción en la enseñanza y el aprendizaje, mejorando la calidad de sus procesos educativos y sus resultados.

A la EPJA le corresponde dar una formación cultural básica e integral, multidimensional y crítica, en la que la formación vinculada al trabajo tenga un lugar importante; ella puede aportar, desde su especificidad, para crear competencias que ayuden a concretar la transformación individual y comunitaria. Por eso debe ser parte activa de los actuales procesos de cambio educacional y debe aportar a otras modalidades educativas, pues ella responde por procesos educativos a padres y madres; desde allí se vincula con la escuela como una de las tareas que le atañen.

2. Una EPJA que priorice sus vínculos con la transformación productiva y el trabajo.

La transformación productiva vigente en la región demanda actualizar, aumentar y mejorar las competencias que otorga la educación y la capacitación, así como redefinir sus vinculaciones.

3. Una EPJA como parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza, de políticas de población y de conservación del medio ambiente; es decir, una EPJA en función de la lucha por mejorar la calidad de vida.

La pobreza creciente y la urgencia de políticas redistributivas demandan que la EPJA oriente sus programas a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza, razón por la cual sus programas deben ser parte de las políticas sociales.

4. Una EPJA con contenidos y prácticas orientadas a los valores y al ejercicio de una ciudadanía moderna.

Para lo anterior es menester comprender que la ciudadanía no se agota con el deber del voto y la igualdad formal ante la ley; también implica la cohesión social, la equidad en la distribución de las oportunidades, la recepción de beneficios y la solidaridad, como bien común, compartido en el seno de las sociedades.

Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos

En 1997, se da la DECLARACION DE HAMBURGO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS, al interior de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, en la cual se reafirma que *sólo el progreso centrado en lo humano y una sociedad participativa, basada en el total respeto de los derechos humanos llevará a un desarrollo sustentable y equitativo*. La participación informada y efectiva de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida es necesaria si la humanidad pretende sobrevivir y alcanzar los desafíos del futuro.

Reitera que *la educación de adultos más que un derecho; es la clave para el siglo XXI. Es a la vez una consecuencia de la ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad*.

La educación de adultos representa el marco global de los procesos de aprendizaje formal, *el aprendizaje de adultos puede configurar una identidad y dar significado a la vida. Aprender a lo largo de toda la vida implica replantear los contenidos que reflejan tales factores como la edad, la igualdad de género, la discapacidad, el lenguaje y las disparidades culturales y económicas*.

Determina que los aprendizajes de los adultos comprenden una amplia gama relacionada entre sí, como es: la educación formal, la educación continua, el aprendizaje informal, los aprendizajes incidentales, los saberes e imaginarios disponibles en las sociedades, cuya característica fundamental es la multiculturalidad, los aprendizajes para toda la vida, en los que los enfoques basados en la teoría y en la práctica, en el decir y el hacer deben ser reconocidos.

Visualiza los objetivos de la educación de jóvenes y adultos como un proceso a lo largo de toda la vida porque su sentido entraña la capacidad de autonomía y de responsabilidad para encarar los cambios y transformaciones sociales, es decir, *para hacer posible que las personas y las comunidades puedan tomar control de su destino y la sociedad enfrente los desafíos que vendrán. Es importante que los enfoques hacia los aprendizajes de los adultos estén basados en su herencia, cultura, valores y experiencias previas y que las diferentes maneras en las cuales son implementados faciliten y estimulen la activa expresión y el compromiso de los ciudadanos*.

Entiende que el concepto Educación Básica para Todos *significa que las personas de cualquier edad, tengan una oportunidad, individual y colectiva, para realizar sus potencialidades. No se trata solamente de un derecho, sino además, de un deber y de una responsabilidad para los otros y para la sociedad en su conjunto. Además, el concepto de educación de jóvenes y adultos presenta un desafío a las prácticas ya existentes porque llama a una interacción efectiva de los sistemas formal y no-formal, a la innovación y a una mayor creatividad y flexibilidad, ya que el fin último debería ser el establecimiento de una sociedad que aprende, comprometida con la justicia social y el bienestar general.*

Concibe la Alfabetización de adultos como conocimientos y habilidades básicas, necesarias para todos en un mundo en constante evolución; es un derecho humano fundamental en todas las sociedades, porque constituye un conocimiento necesario en sí mismo y una de las bases para alcanzar otros logros en la vida.

Parte del reconocimiento del Derecho a la educación y el derecho a aprender a lo largo de toda la vida como una necesidad que puede satisfacer el derecho a leer y escribir, a cuestionar y analizar, a tener acceso a los recursos y a desarrollar y practicar los conocimientos y destrezas individuales y colectivas.

Garantiza la integración y la reafirmación de la mujer.

Implanta una cultura de paz y educación para la ciudadanía y la democracia. Este es uno de los principales desafíos de nuestro tiempo: *eliminar la cultura de la violencia y construye una cultura de paz basada en la justicia y la tolerancia, en la cual el diálogo, el mutuo reconocimiento y la negociación, reemplazan la violencia en los hogares y en las comunidades, en las naciones y entre los países.*

Dimensiona la diversidad e igualdad, al proponer que el aprendizaje de los adultos debe reflejar la riqueza de la diversidad cultural y el respeto a las tradiciones y los sistemas de aprendizaje de los pueblos.

Ve la salud como un derecho humano básico y equipara las inversiones en educación, como inversiones en salud.

Dice que la educación de adultos debe jugar un rol importante en la conservación del medio ambiente sustentable, mediante la sensibilización y la movilización de las comunidades hacia las decisiones pertinentes.

En cuanto a educación y cultura indígena y nómada, prevé el derecho a la educación de estos grupos desde sus especificidades lingüísticas y culturales.

Clama por la transformación de la economía y su viabilización en cuanto a modelos de producción conducentes al empleo y al establecimiento de políticas laborales más justas.

Invita a acceder a la información, mediante el uso de tecnologías no excluyentes, de tal manera que la dimensión humana de las sociedades informadas sea significativa.

Aboga por la población mayor, porque pueden contribuir decididamente en el desarrollo de la sociedad; sus conocimientos, saberes, capacidades y habilidades deben ser reconocidos, valorados y utilizados.

Hace expreso el reconocimiento de los reunidos en Hamburgo, quienes están convencidos de la necesidad de los aprendizajes de los adultos y aseguran que a todos los hombres y mujeres les será otorgada la oportunidad de aprender a lo largo de sus vidas. Con este fin conforman amplias alianzas para movilizar y compartir recursos para hacer del aprendizaje de los adultos una alegría, una herramienta y una responsabilidad compartida.

Agenda para el futuro de los aprendizajes de los adultos

Esta agenda establece los compromisos hacia el desarrollo de los aprendizajes de los adultos tal y como lo formuló la Declaración de Hamburgo.

Considera la herencia aquilatada en los diferentes encuentros como antecedentes, comenzando por la Conferencia Mundial de Educación para Todos: respondiendo a las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990), incluyendo la Conferencia de Naciones Unidas -N.U.-, sobre Desarrollo y Medio Ambiente (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujer (Beijing, 1995), la Conferencia de N.U. sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II, Estambul, 1996), y la

más reciente, la Cumbre Mundial sobre Alimentación (Roma, 1996). En todas estas Conferencias los líderes mundiales miraron a la educación como requisito para la liberación de la competencia y la creatividad de los ciudadanos.

Reconoce que el aprendizaje de los adultos ha crecido en profundidad y escala, y ha llegado a ser un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, mientras hombres y mujeres luchan para crear nuevas realidades en cada etapa de la vida. La Educación de Adultos juega un rol esencial y diferente al equipar a hombres y mujeres para que respondan productivamente a los constantes cambios del mundo y les procura un aprendizaje que acredita los derechos y las responsabilidades de los adultos y de las comunidades.

El espectro amplio y complejo del aprendizaje de los adultos fue visto en diez temas sustantivos:

- Los aprendizajes de los adultos y democracia.
- Mejorando las condiciones y la calidad de aprendizaje de los adultos.
- Asegurando el derecho universal a la alfabetización y a la educación básica.
- Promoción del poder de la mujer a través del aprendizaje de los adultos.
- El aprendizaje de los adultos y el cambiante mundo del trabajo.
- El aprendizaje de los adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.
- El aprendizaje de los adultos, la cultura, los medios y nuevas tecnologías informativas.
- El aprendizaje de los adultos para todos: el potencial de grupos diferentes.
- La economía del aprendizaje de los adultos.
- Realizando la cooperación y la solidaridad internacionales.

Tema 1. El aprendizaje de los adultos y la democracia: los desafíos del siglo XXI.

Los desafíos requieren de la competencia, participación y creatividad de todos y todas las personas para que coadyuven en los procesos

democráticos y en el fortalecimiento de una ciudadanía activa y circunscrita en una cultura de paz y de equidad; para reforzar la democracia, es esencial fortalecer los ambientes de aprendizaje, reforzar la participación ciudadana y crear contextos donde la productividad de la gente se vea fortalecida y donde una cultura equitativa y de paz pueda echar raíces.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Crear una mayor participación comunitaria.
- Generar conciencia sobre los perjuicios y discriminaciones sociales.
- Alentar un mayor reconocimiento, una mayor participación de las organizaciones no gubernamentales y de los grupos comunitarios locales.
- Promover una cultura de paz, de diálogo intercultural y de derechos humanos.

Tema 2. Mejorando las condiciones y la calidad de la educación de adultos.

Mientras exista una demanda creciente de educación de adultos y una explosión de la información, las disparidades entre los que tienen acceso a ella y los que no también crecen. Aparece entonces la necesidad de ir contra esa polaridad que refuerza las inequidades existentes.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Crear condiciones para que se puedan expresar las demandas por aprender.
- Asegurar el acceso y la calidad.
- Abrir las escuelas, colegios y universidades para estudiantes adultos.
- Mejorar las condiciones para el desarrollo profesional de los educadores y facilitadores de adultos.
- Mejorar la relevancia de la educación inicial dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Promover la investigación de políticas dirigidas y de acciones orientadas a los aprendizajes de los adultos.

Tema 3. Asegurar el derecho universal a la alfabetización y la educación básica.

Hoy en día hay cerca de mil millones (1.000.000.000) de seres humanos que no han accedido a la alfabetización y hay millones que han sido incapaces de conservarla, incluso dentro de los países más prósperos. En cualquier parte del mundo, la alfabetización debiera ser una puerta de acceso a una participación más completa en lo social, lo cultural, lo político y lo económico de la vida.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Relacionar la alfabetización a las aspiraciones sociales, culturales y económicas en el desarrollo de las aspiraciones de aprendizaje de los adultos.
- Mejorar la calidad de los programas de alfabetización a través de establecer lazos con conocimientos culturales tradicionales.
- Enriquecer el entorno de la alfabetización.

Tema 4. Aprendizaje de adultos, equidad y calidad de género, fortalecer a la mujer.

La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la educación es esencial para permitir a la mujer de cualquier edad su contribución total a la sociedad en procura de resolver los múltiples problemas que confronta la humanidad. Cuando la mujer enfrenta situaciones de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y a la información, se aliena de los procesos de toma de decisiones dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general, y tiene muy poco control sobre su cuerpo y sobre su vida. Para la mujer pobre, la difícil labor de sobrevivir llega a ser obstáculo para la educación.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Promover medios que fortalezcan los derechos de la mujer y la equidad de género a través del aprendizaje de los adultos.

Tema 5. Aprendizaje de adultos y el cambiante mundo del trabajo.

El derecho al trabajo, la oportunidad de un empleo y la responsabilidad de contribuir, en todas las edades de la vida, al desarrollo de una sociedad de bienestar, son asuntos hacia los que debe estar dirigida la educación de adultos.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Promover el derecho al trabajo y el derecho al aprendizaje de los adultos para el trabajo.
- Asegurar el acceso a un aprendizaje de adultos relacionado con el empleo para grupos diferentes.
- Diversificar los contenidos de los aprendizajes de los adultos relacionados con el empleo.

Tema 6. Los aprendizajes de los adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.

Estos temas son parte de la búsqueda más amplia del desarrollo sustentable que no puede enfocarse sin una educación fuerte en asuntos familiares, el ciclo de vida reproductivo y asuntos tales como la vejez, la emigración, la urbanización, y las relaciones intergeneracionales y familiares.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Promover la competencia y el compromiso de una sociedad civil para que maneje el medio ambiente y los problemas de desarrollo.
- Promover en la educación de adultos asuntos relacionados con la población y vida familiar.
- Reconocer el rol decisivo de la educación para preservar y mejorar la salud de las comunidades y los individuos.
- Asegurar programas de aprendizajes culturales y de género.

Tema 7. El aprendizaje de los Adultos, Cultura, Medios y Nuevas Tecnologías de Información.

- *El respeto a los individuos, a su cultura y a sus comunidades, es la base para el diálogo y la construcción de una confianza mutua.*

En consecuencia nos comprometemos a:

- Desarrollar una mejor sinergia entre los medios, las nuevas tecnologías informativas y los aprendizajes de adultos.

- Promover una utilización justa de la propiedad intelectual.
- Reforzar las bibliotecas y las instituciones culturales.

Tema 8. Los aprendizajes de los adultos para todos: El potencial de Grupos diferentes.

Todos los miembros de la comunidad deberían estar invitados a asistir a la educación de adultos. Esto implica una diversidad de necesidades de aprendizaje que deben satisfacerse.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Crear un entorno educativo que contenga todas las formas de aprender para los mayores.
- Asegurar el derecho de los inmigrantes, poblaciones desplazadas y refugiados a participar en la educación de adultos.
- Crear oportunidades con continuidad para aquellos discapacitados y promover su integración.
- Reconocer el derecho a aprender de todos los reclusos.

Tema 9. El financiamiento de los aprendizajes de los adultos.

La educación de adultos contribuye a la autoconfianza y a la autonomía personal, al ejercicio de los derechos básicos y al incremento de la productividad y la eficiencia en el trabajo. También es positiva si se traduce a niveles más altos de educación y bienestar para las generaciones futuras. La educación de adultos, considerada un desarrollo humano y una inversión productiva, debería proteger de los efectos de los ajustes estructurales.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Mejorar el financiamiento de la educación de adultos.

Tema 10. Alentando la Cooperación Internacional y la Solidaridad.

La cooperación internacional y la solidaridad deben fortalecer una nueva visión sobre los aprendizajes de los adultos que es tanto holística

-abrazando todos los aspectos de la vida-, como sectorial, incluyendo todas las áreas culturales, sociales y las actividades económicas.

En consecuencia nos comprometemos a:

- Hacer de los aprendizajes de los Adultos una herramienta para desarrollar y movilizar recursos con ese fin.
- Fortalecer organizaciones y redes a nivel nacional, regional y global sobre el aprendizaje de los adultos.

Crear un entorno conducente a la cooperación internacional.

En 1997, se promulga el Decreto 3011, que regula la educación de adultos en Colombia. Aunque su concepción tiende a lo remedial y supletorio, está salpicada de elementos de la educación popular, significado que sería más notorio si así fuese la tendencia del grupo de educadores de esta población. Su artículo 3º, muestra como principios básicos:

- Desarrollo humano integral.
- Pertinencia.
- Flexibilidad.
- Participación.

En cuanto a organización los programas se orientan a la apropiación y recreación de los elementos de la cultura nacional y universal, teniendo en cuenta las condiciones socio-culturales de la población para hacer posible la satisfacción de sus necesidades fundamentales que les permita una efectiva participación en la vida social, a través de procesos formales equiparables a los niveles del sistema educativo regular. Este servicio educativo impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes. Art. 9.

Según este decreto, la educación de adultos comprenderá cuatro (4) ciclos lectivos especiales integrados, cada uno de cuarenta (40) semanas de duración mínima y ochocientas (800) horas anuales de trabajo; se impartirá a personas de mínimo 15 años, que tengan aprobada su básica primaria y dos años de no estudio.

1. El primer ciclo, con los grados primero, segundo y tercero.
2. El segundo ciclo, con los grados cuarto y quinto.
3. El tercer ciclo, con los grados sexto y séptimo.
4. El cuarto ciclo, con los grados octavo y noveno.

La educación media académica cubrirá dos (2) ciclos lectivos especiales integrados, a las personas que hayan obtenido el certificado de estudios del bachillerato y mayores de dieciocho (18) años que acrediten haber culminado el noveno grado de educación básica.

Su Art. 36°.- se refiere a la posibilidad de una evaluación cuyo propósito es reconocer los conocimientos, experiencias y prácticas ya adquiridas sin exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, a través de la cual se pueda demostrar que se han alcanzado logros tales que permitan iniciar el proceso formativo, a partir del ciclo lectivo especial integrado hasta el cual pueda ser ubicado de manera anticipada.

Se han realizado cinco conferencias mundiales sobre educación de jóvenes y adultos en Elsinor (1949), en Montreal (1960), en Tokio (1972), en París (1985), en Hamburgo (1997)-, y otros encuentros, que constituyen citas de relevancia cultural, intelectual y política, en cuanto al sello de compromisos a nivel de la cooperación internacional, de políticas de ajuste para el desarrollo, de búsqueda de financiamiento acorde con mayor justicia y equidad social. No obstante lo anterior, la educación de las personas jóvenes y adultas en el mundo, aún encara graves problemas porque no responde a su especificidad ni a las metas que socialmente le competen.

Adentrarnos en los problemas, retos y posibilidades que tiene la educación de adultos, en una perspectiva cultural y comunitaria, para contribuir a la transformación de los grupos sociales, es adentrarnos en las estructuras sociales con su herencia de inequidad, injusticia y de deuda social.

La educación de jóvenes y adultos ha evolucionado hasta conseguir una audiencia importante, sin embargo, aún no moviliza los recursos financieros y las voluntades colectivas de los decisores de políticas de cambio en la inversión social, para ser concebida en todos los espacios no como una educación “pobretera”, sino como educación oferente de todas las posibilidades referidas a una formación digna.

La EPJA, se plantea actualmente en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, en la que el capital principal es la capacidad de pensamiento crítico, creativo y flexible, como requisito que dispone al aprendizaje permanente y desarrolla competencias emocionales, cognitivas y sociales para gestionar el desarrollo propio y enfrentar cambios durante toda la vida.

En este recorrido histórico de la EDA podemos percatarnos cómo en Colombia las políticas y enfoques no han dado respuesta al problema de erradicación del analfabetismo, ni a una educación de jóvenes y adultos, a partir y mediante las convocatorias que los encuentros regionales y mundiales han señalado.

El Referente Situacional ha permitido evidenciar que, tradicionalmente en nuestro país, la educación de jóvenes y de adultos, ha sido una copia mal lograda de los procesos que adelantan los niños y adolescentes en la educación formal diurna, verbo y gracia, el Decreto 3011, como figura legal vigente de esta educación, aún la concibe como proceso remedial inmerso en el modelo sistematizador, lo cual, equivale a decir que sus programas, sus métodos, sus estrategias, su forma de administración, sus interacciones, en general su currículo, e incluso su personal administrativo y docente, en gran medida no responde al perfil, motivaciones, intereses, expectativas y condiciones especiales del grupo al cual se dirige; lo que se ve reflejado en el mantenimiento de las tasas de analfabetismo, el aumento de alfabetismo funcional, las tasas de deserción y ausentismo, la desmotivación, la falta de compromiso y diversas manifestaciones de desesperanza en sus participantes.

Pareciera que referirse a la educación de adultos en Colombia, es atender al estudio de la educación básica primaria ya que, tradicionalmente aquella ha asumido la misma forma que la enseñanza para los niños, exceptuando en cierta medida, la experiencia gestada en la División de Educación Comunitaria; las disposiciones han sido iguales o similares, iguales son también los lugares que ocupan los sujetos y los tratamientos que reciben en cuanto a la valoración de su potencial.

En los diagnósticos sobre educación de adultos en Colombia, en informes oficiales y en diferentes investigaciones⁴, se ha puesto de presente la ausencia de una política coherente de educación de adultos y de una orientación que propicie y dinamice acciones

gubernamentales y no gubernamentales dirigidas a la superación efectiva de los problemas educativos y de desarrollo cultural de las grandes mayorías de la población adulta. Algunas manifestaciones de incoherencia son: la falta de una concepción estructurada de la educación de adultos, las contradicciones en la normatividad, la inexistencia de un organismo rector a nivel nacional, la desarticulación de los programas de alfabetización y educación de adultos de los planes de desarrollo económico y social y la falta de continuidad. (Sequeda, 1987,p. 33)

En la historia de la educación de adultos en Colombia es preciso observar cómo los enfoques predominantes no logran incorporar los planteamientos conceptuales que enfatizan principios de participación, creatividad, autonomía e integralidad como fundamento de una educación para el saber ser y el saber convivir.

La educación de adultos es un sector de la educación pública, “esta no se entiende, como la sumatoria de intereses particulares sino como aquella que articula las prioridades de la Nación y da lugar a las múltiples manifestaciones de la cultura, del pensamiento y de la democracia, garantizada en su totalidad por el Estado”. (Martínez, B. A., et al, 1991,p.7)

Savater (2002), nos dice que el problema de muchos países –como Colombia- es que, aunque tienen sistemas políticos democráticos, no toda la población tiene acceso a la educación, y menos a una de buena calidad. Se ha vuelto un asunto privado e, incluso, económico. Precisamente las personas que no pueden pagarse una buena educación son las que más la necesitan”.

Para finalizar este capítulo, recordemos que la educación es la lucha contra la fatalidad social. Fatalidad que hace que el hijo del pobre tenga que ser pobre, el del ignorante ignorante y el del delincuente lo mismo. Si la Educación no combate esa fatalidad sino que se resigna a que se reproduzca, entonces esa democracia está condenada, porque no es verdadera; porque finge que todo el mundo tiene derecho a participar en su gobierno, pero deja por fuera de esa posibilidad a la mayoría. En cuanto preocupación social, la educación no debe ser jamás asunto privado. La Educación es siempre problema público. Porque si en un

4 Declaración de Leticia, 1981.

país la mayoría está educada, somos todos los que vamos a sentirnos preocupados con la buena educación. Igual, en cuanto a la mala educación; el abandono educativo de la población, repercute sobre todo el país. No es “sálvese quien pueda” y cada quien educa a sus hijos. La educación tiene que ser una oportunidad pública para todos los habitantes. (Savater, en prensa)



**MISIÓN DE
EDUCADORES**
Y SABIDURÍA CIUDADANA

Expongo mi calidad docente y experiencia como maestra, mi condición de adulta capaz de trascender y por lo tanto responsable de mi auto-desarrollo y el desarrollo de otros; desde tal puntal, es saludable pensar en la realización de un trabajo que redundase en beneficio a una problemática educativa. Además, este libro simboliza darle sentido y cualificación a mi labor: trabajé durante 6 años en un Centro de Atención, Prevención, Diagnóstico y Tratamiento de Educación Especial de Bogotá, donde diariamente llegaban infantes y adolescentes con problemas de aprendizaje y al analizar las causas, gran mayoría de las dificultades que esta población presentaba. Antecedente con el cual llego a la División de Educación Comunitaria, un espacio de grupos de maestros que pretendemos potenciar el desarrollo humano desde el Equipo Técnico de Investigación, cuyos miembros coordinaban cada factor de desarrollo y campo de formación: en mi caso, la coordinación del desarrollo del pensamiento y la posibilidad comunicativa. Con este grupo nos propusimos convivenciar un proceso de autocapacitación que permitiese paulatinamente borrar la impronta social de enseñar con modelos que muestran la realidad como réplica, en su oposición, aplicamos un modelo donde a través de interacciones físicas, vivencias-experiencias sociales y de abstracciones tanto empíricas como reflexivas se llegase a conceptualizaciones, reconceptualizaciones y re-elaboraciones conceptuales.

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida el Dorado No. 66 - 63
Teléfono: (57+1) 324 1000
Bogotá, D.C - Colombia

www.educacionbogota.edu.co

