



Universidad Nacional  
Abierta y a Distancia

**Sello Editorial**

# **“EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EN EL CURSO ECDF II-UNAD: resignificación de prácticas pedagógicas desde la voz de los maestros**

**Compiladores:**

Diana Liceth Martínez Verdugo

Silvia Moreno Ojeda

Héctor Julio Galeano Rodríguez

**Grupo de Investigación**  
Virtualex

# **“EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EN EL CURSO ECDF II-UNAD: RESIGNIFICACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE LA VOZ DE LOS MAESTROS**

## **Autores:**

Jenny Carolina Moreno Rey  
José Armando Herrera Robles  
Diego Fernando González Villalba  
Álvaro Jesús Belálcazar Belálcazar  
Gloria Cecilia Agudelo Alzate  
Neyla Lucely Gómez Guamanga  
Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez  
Elvira Marcela Garzón Astorquiza  
Aineres Beatriz Parrales  
Nini Johanna Maz Lapeira  
Gianny Marcela Bernal Oviedo  
Carlos Julio Peña Canchila  
José Antonio Gómez Rodríguez  
Rocío Sepúlveda Patiño  
Jorge Torres Gutiérrez  
Juan Alexander Triviño Quiceno  
Wilson Riascos  
Fredderick Sneider Hernández

## **Grupo de Investigación:**

Virtualex

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

**Rector**

Constanza Abadía García

**Vicerrectora académica y de investigación**

Leonardo Yunda Perlaza

**Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas**

Édgar Guillermo Rodríguez Díaz

**Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados**

Julialba Ángel Osorio

**Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

**Vicerrectoría de relaciones intersistémicas e internacionales**

Myriam Leonor Torres

**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Alba Luz Serrano Rubiano

**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Martha Viviana Vargas Galindo

**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Claudio Camilo González Clavijo

**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Jordano Salamanca Bastidas

**Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Sandra Rocío Mondragón

**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios**

## “Experiencias de transformación en el curso ECDF II-UNAD: resignificación de prácticas pedagógicas desde la voz de los maestros”

**Autores varios**

### Compiladores

Diana Liceth Martínez Verdugo

Silvia Moreno Ojeda

Héctor Julio Galeano Rodríguez

**Grupo de Investigación:** Virtualex

**370.71  
M385**

Martínez Verdugo, Diana Liceth  
Experiencias de transformación en el curso ECDF II-UNAD: Resignificación de prácticas pedagógicas desde la voz de los maestros / Compiladores Diana Liceth Martínez Verdugo, Silvia Moreno Ojeda, Héctor Julio Galeano Rodríguez; Jenny Carolina Moreno Rey, José Armando Herrera Robles, Diego Fernando González Villalba ... [et al.]; -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2020. (Grupo de investigación Virtualex - Escuela de Ciencias de la Educación -ECEDU-)

ISBN: 978-958-651-802-4

e-ISBN: 978-958-651-809-3

1. Prácticas pedagógicas 2. Desarrollo profesional 3. Formación de docentes 4. Didáctica de la enseñanza 5. Educación I. Martínez Verdugo, Diana Liceth II. Moreno Ojeda, Silvia III. Galeano Rodríguez, Héctor Julio IV. Moreno Rey, Jenny Carolina V. Herrera Robles, José Armando VI. González Villalba, Diego Fernando VII. Belalcázar Belalcázar, Álvaro Jesús VIII. Agudelo Álzate, Gloria Cecilia IX. Gómez Guamanga, Neyla Lucely X. Muñoz Gutiérrez, Carlos Alberto... [et al.]

**ISBN:** 978-958-651-802-4

**e-ISBN:** 978-958-651-809-3

**Escuela de Ciencias de la Educación**

**Corrección de textos:** Gloria Hoyos

**Diseño de portada:** Paula Cubillos Gómez

**Diagramación:** Paula Cubillos Gómez

**Impresión:** Hipertexto – Netizen

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14—23

Bogotá, D.C.

Mayo 2021

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons — Atribución — No comercial — Sin Derivar 4.0 internacional. [https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).



# RESEÑA

---

En el marco de la política pública de evaluación, que se debe aplicar a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 y no lograron el ascenso o la reubicación salarial, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD– fue seleccionada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, bajo requisitos muy exigentes, entre los cuales se encuentran la acreditación institucional y contar con facultades de educación de reconocida trayectoria e idoneidad, previamente aprobadas por el MEN, para desarrollar el curso de formación para los educadores que reprobaron la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa.

Este libro es el resultado de la compilación y análisis de algunas de las reflexiones que surgieron en el desarrollo del curso y que fueron materia de resignificación de la práctica pedagógica, por parte de los educadores y formadores y en los que se plantea la reflexión del quehacer del maestro, desde por lo menos dos horizontes: el de ser formador de maestros y el de ser maestro.

# CONTENIDO

## **CAPÍTULO 1**

Puentes de palabras para no perder el camino

*Jenny Carolina Moreno Rey*

**9**

## **CAPÍTULO 2**

La necesidad de desarrollar escenarios de aprendizaje, que promuevan la integración entre las competencias mediáticas y los procesos de alfabetización científica

*José Armando Herrera Robles*

*Diego Fernando González Villalba*

**25**

## **CAPÍTULO 3**

Docencia, educación y cambio social, perspectivas desde el curso ECDF

*Álvaro Jesús Belálcazar Belálcazar*

*Gloria Cecilia Agudelo Álzate*

*Neyla Lucely Gómez Guamanga*

**51**

## **CAPÍTULO 4**

Maestros aprendiendo de maestros

*Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez*

*Elvira Marcela Garzón Astorquiza*

*Aineras PARRALES*

*Nini Johanna Maz Lapeira*

**71**

## **CAPÍTULO 5**

Las comunidades de aprendizaje: un espacio para la resignificación de la praxis a través del diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas en el curso ECDF

*Gianny Marcela Bernal Oviedo*

*Carlos Julio Peña Canchilla*

*José Antonio Gómez Rodríguez*

**93**

## **CAPÍTULO 6**

Transformación en las instituciones educativas,  
desde la resignificación de las prácticas

*Rocío Sepúlveda Patiño*

*Jorge Torres Gutiérrez*

*Juan Alexander Triviño Quiceno*

**111**

## **CAPÍTULO 7**

La transversalización como eje fundamental de la construcción de  
conocimiento: experiencia desde ECDF II

*Wilson Javier Riascos*

**131**

## **CAPÍTULO 8**

Una ruta posible hacia la resignificación: la deconstrucción como ejercicio  
filosófico de la educación en el marco del curso ECDF-II

*Fredderick Sneider Hernández*

**147**





# CAPÍTULO

## PUENTES DE PALABRAS PARA NO PERDER EL CAMINO



### **Autora**

*Jenny Carolina Moreno Rey*

Magíster en Educación

Correo electrónico: [jenny.moreno2008@gmail.com](mailto:jenny.moreno2008@gmail.com) - [jenny.moreno@unad.edu.co](mailto:jenny.moreno@unad.edu.co)

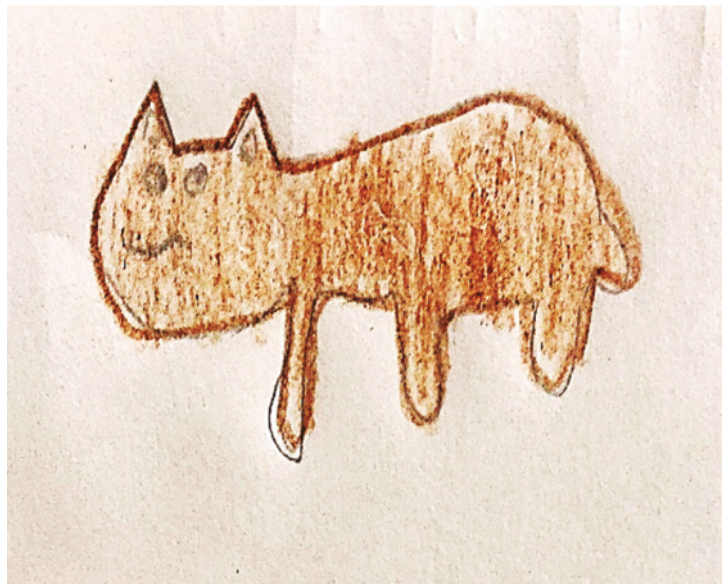
<https://orcid.org/0000-0002-8021-3190>

**Aprendiencia:** Estar en el proceso de aprender

## Parte 1. Enseñar cómo el amor se puede perder en el bosque borrascoso de la rutina

¿Cómo llegan las ideas y los conceptos a tu mente cuando te hablo desde mi ser? ¿es posible que el perro blanco, que gruñe un pálido hueso y que ha vivido desde siempre en mi mente, llegue a ti?, ¿cómo es el perro que habita en una porción de tu cerebro?, ¿qué color tiene?, ¿es bravo?... Quizás, algún día se encuentren los dos en un paraíso perdido y jueguen como los cachorros que eternamente serán. Mientras tanto, mis palabras y tus palabras caen en nuestra mente como gotas de vino en un sagrado cáliz, asumiendo formas inimaginables.

La maestra continuó meditando, mientras observaba al estudiante, su mano es delicada, con dificultad sostiene el color. Los garabatos que imprime en la hoja son jeroglíficos de su historia, la misma de la humanidad. El perro que le pedí que dibujara es un extraño embrión de trazos.



El perro de Adrián que aún conservo

¡Estoy ante ti asombrada de ver el alumbramiento del pensamiento! ¡Estoy ante el génesis de la humanidad, que se contiene en ti como un infinito misterio!

¿Quién soy yo para tener el privilegio de despertar mentes y de conocer sueños tejidos de un azul fantasía? –se pregunta la maestra maravillada. Fue una decisión tomada por diferentes circunstancias –contaría la maestra años después–, para responder a obligaciones que en mi joven vida había asumido. Le tengo que ser sincera, no fue un amor a primera vista, me hice maestra porque era una de las pocas opciones profesionales que había en ese momento. Pero lo que le contaba antes, me sucedió con Adrián, el alumno que se quedó en mi mente. Él se paró del puesto y con su mirada invadida de emoción, me enseñó por primera vez un perro, totalmente diferente a los que yo conocía. En ese momento comprendí que me había implicado en un intrincado mundo, donde las ideas se transforman al igual que la vida.

Adrián me cambió la forma de ver los perros, me cambió la existencia, me enseñó a descubrir que ser maestro es una vocación camuflada de profesión.

¡Llevo 24 años sin saber que trabajo!

Entiendo, mirando fijamente al docente, cuando me dices que estás cansado, que es una profesión en la que la rutina termina corroyendo cualquier espíritu de novedad, que el desagrado es el pan de cada día y que el salario no equivale al esfuerzo. Es comprensible y a todos nos pasa, es parte de la vida, nos acostumbramos tanto a las cosas, que simplemente se vuelven invisibles a las emociones. Igual pasa con el amor y con la vida, nos parece trivial, pero siempre existe la posibilidad de volver a sentir, tomar conciencia de la maravilla que es respirar.

El maestro respondió subiendo la voz y, a pesar de eso, parecía un lamento cansado, lacónico. Creía que todo era injusto, que la vida

se le estaba pasando en un laberinto de rutinas y que cualquier progreso tenía un tinte de sufrimiento.

Para usted es fácil, le dijo a la maestra con un toque de ironía, pues está sentada en el puesto de los que saben, yo volví a ser un aprendiz.

La maestra con calma respondió, su comentario me hace acordar de un libro que alguna vez descubrí, en la menguada biblioteca de la normal de Acacias, se llamaba *Vivir, Amar y Aprender*, de Leo Buscaglia, y allí me encontré esta frase:

**“Son los rasgos comunes lo que nos acerca, pero es la novedad lo que nos mantiene juntos. Debemos ser estimulantes, emocionantes, intercambiar nuevas ideas, crecer, desarrollarnos. ¡Nunca volvernos predecibles!” (Buscaglia, 1982).**

La educación es un acto de reciprocidad, es un encuentro de espíritus que se ven fortalecidos o afectados. En otras palabras, es un delicado acto humano en que la realidad, los sentimientos y las ideas se ven permeadas por el otro. Es por esta razón, que el maestro tiene que estar en un estado de conciencia acerca de lo que da, de lo que pretende que el otro lleve a su mundo. Pero, a la vez, tiene que tener la amplitud de recibir, pues la pedagogía es como el amor, si una de las partes es la única que provee aparece la rutina, la amargura y todo se va a traste.

El maestro guardó silencio, su situación con los estudiantes se parecía mucho a la relación que mantenía con su pareja, familia y amigos. Es decir, había un factor común, solamente su saber y su visión valía y se estaba quedando ciego al pretender ver por todos. ¡Al fin y al cabo solo vine por una mejora salarial!, sentenció. Hace tiempo comprendí que esta juventud está perdida. Cuando esté pensionado me dedicaré a mi familia –refutó el maestro con la firme intención de imponer su punto de vista y dar por terminada la charla.

## Parte 2. ¡Las motivaciones siguen intactas, están en tu ser más real!

Si un hombre está llamado a ser barrendero, debería barrer las calles como Miguel Ángel pintaba o como Beethoven componía o como Shakespeare escribía poesía. Debería barrer las calles tan bien que todos los habitantes del cielo y de la tierra se detuvieran para decir: aquí vivió un gran barrendero que hizo bien su trabajo. (King, 1999, p. 86)

—¿Qué te queda del texto del Dr. Martín Luther King Jr.? —le pregunté al maestro.

—Me gusta el final, que al término de mis días me recordarán como un gran maestro.

—¿Qué dirían los estudiantes cuando pase el tiempo, ¿qué recordaran de ti?

—Quee..., pude haber dado más en mi trabajo —reflexionó.

—¿Qué te faltó para lograr un buen trabajo?

—Es que no he dado todo, me ha faltado entusiasmo, creatividad, creo que he sido muy previsible.

—¿Puedo entender, entonces, que en ocasiones no ves el norte con mucha claridad?

—Exactamente, y es que si tú le sumas el incumplimiento en temas laborales...

—¿Cuáles incumplimientos?, ¿podrías ser más específico?

—Tú ya sabes, también eres maestra. ¿No sientes que a veces tu labor no es tan reconocida por la sociedad?; y cada vez que logramos algo, son muchas las dificultades que se nos presentan. Para muchos la educación no es el tema prioritario, los salarios pueden ser más equitativos; además, nos han restado autoridad frente a los estudiantes y padres de familia.

Y..., ¿cómo reaccionas frente a todo esto?, ¿qué puedes hacer?

El profesor se quedó un rato en silencio.

—Es una lucha diaria por tratar de impactar con las clases en la vida de estos chicos, pero cada día los que administran la educación exigen más y más; y nos vemos extraviados en actos burocráticos y nos olvidamos de lo importante que es enseñar. Por eso recurrimos a la protesta y exigimos con gritos, con silencio, pero a veces siento que no es suficiente.

—Evidentemente, es algo en que no podemos desistir, ¿verdad?

—Por eso, continúa el maestro, en ocasiones nos desanimamos y se hacen clases mediocres, estamos inmersos en prácticas tradicionales y a pesar de que hay buenas propuestas, como las de este curso (...) somos algo reacios al cambio. Al final, nuestra labor se vuelve repetitiva y así se hace una verdadera carga.

—En esta lógica, ¿quién paga los platos rotos?

Guardó silencio y, entre dientes, dijo: “pues me imagino que los estudiantes”.

—¿Es con los estudiantes con quien tienes el conflicto?

—No, ellos en muchas ocasiones me alegran la vida, es contra la falta de equidad. Pero ahora me haces caer en cuenta que ellos no tienen la culpa y quizás una de las pocas oportunidades que tienen para surgir en la vida, está en que yo los apoye. ¡Gracias, me hace recordar cuando inicié, sentía que era parte de lo que ellos lograban en la vida y aún puedo hacerlo!

—Entonces, ¿qué concluyes?

—¡Mis estudiantes no deben pagar los platos rotos! Así suene a cliché, nuestro trabajo tiene que ver con la vocación, ¡en nuestras manos están muchas de las soluciones para los problemas de este país!

—De acuerdo, le dice la maestra, tu lucha por los derechos laborales está plenamente justificada y me identifico en gran parte con lo que dices. Pero (...) nuestra labor es mucho más trascendental, así no sea totalmente valorada, todos sabemos que la educación incide en el progreso de los pueblos. Con todo lo que tú dices, no podemos abandonar esta misión histórica que nos correspondió. Si no encantamos a estos chicos a través de nuestra labor, los perjudicados no van a ser los de turno, por el contrario, lesionamos al futuro, al progreso, el bien de todos. ¡Ser buen maestro es una vocación!, las mejoras en todos los aspectos pueden ayudar a motivar, pero no garantiza la calidad. Esta es una decisión personal, un compromiso de vida. Sin embargo, tenemos la obligación de buscar una mejor forma de vivir.

—Entiendo, comentó, ser buen maestro es una opción de vida. Lograr calidad de vida es una obligación de todos. Esto me cambia mucho la perspectiva.

La docente, tomándole cuidadosamente la mano le explicó: “te das cuenta que estamos al mismo nivel; hacemos parte del mismo sueño. Creo que, en adelante, tus estudiantes te van a recordar por tu gran labor”. El maestro, con un gesto de convicción, asintió y sonrió.

### **Parte 3. La dura realidad a veces amenaza los sueños**

Tu historia sobre Adrián me impactó, dijo el docente, me hizo pensar en Platón y todo aquello sobre la construcción de los conceptos. Es hermoso trabajar con niños, ellos están dispuestos a aprender todo lo que enseñamos. Pero no en todas partes sucede lo mismo, en cuanto crecen se van llenado de problemas y llega un momento en el que se cansan de vivir, entonces para qué aprender.

El maestro continuó diciendo, en mi colegio existen muchas historias difíciles, buena parte de los alumnos han vivido los estragos de la guerra. La verdad maestra es que a veces siento que no llego al corazón de ellos.



### Narrativas de infancia desde la guerra Fundación Fahrenheit 451 2017

Definitivamente, el aprendizaje tiene un alto contenido de emocionalidad, argumentó la formadora. Pretender enseñar, desconociendo el contexto es casi una arbitrariedad. En cuanto, si los aprendizajes llegan a ser significativos en la realidad de los estudiantes, depende de la manera como estos se alinean para responder al entorno de los chicos y chicas. Además, estimado maestro, no basta con recurrir a lo que se comenta, el contexto de los estudiantes debe ser un trabajo sistemático de observación, donde el currículo debe evidenciar, que la acción pedagógica modifica las vivencias de estas personas.

El “contexto” es álgido y problematizador, ya que desde nuestras experiencias vivenciamos que con muy poca frecuencia las necesi-



dades que expresan tener los grupos humanos, en sus diferentes contextos y culturas, sean las más vitales para las personas aprendientes (Villareal, 2011, p. 4).

La mirada del maestro se sostuvo fija en el rostro de la formadora, y de manera contundente le dijo que era muy fácil para ella hablar de investigación en el aula en un contexto de ciudad, donde se contaba con muchos recursos.

El señalamiento no era exagerado, ella hizo un recuento con lo que contaba en su institución y sí había ventajas sobre otros colegios, entre ellos, el colegio donde el maestro laboraba. No obstante, también observaba que el aprendizaje en un modelo tradicional abundaba y que los recursos por sí mismos no incrementaban la calidad educativa.

Es verdad, estamos en contextos diferentes, en el mío responde a otros retos y los recursos los uso a favor de un aprendizaje que sea relevante para los alumnos y su entorno vital. Pero no basta contar con excelentes plantas físicas y estar a la vanguardia de la tecnología. Existe un componente humano que nos hace entrar en comunión con el otro y sí es posible inspirarlo para que su vida tenga un sentido en este difícil mundo. Para esto, se necesita la vocación y la capacidad de reinventarse cada día. En algún momento, te invito a que conozcas la experiencia de Benjamín Zander, un maestro de la música clásica. Él realmente inspira con el ejemplo y en alguna ocasión explicó en una frase, cómo saber cuándo se toca la vida de un niño o adolescente, a través del aprendizaje:

“Yo tengo una definición del éxito. Para mí es muy sencillo. No se trata de riqueza, de fama y de poder. Se trata sobre cuántos ojos brillantes tengo alrededor” (Zander, 2008).



**Ojos brillantes ECDF II 2019**

—Compañero, en Adrián vi ojos brillantes, para él fue fascinante creerse creador de perros. No bastaba que fueran de cuatro patas, ahora tenían seis, dos colas, orejas como las antenas y maullaba cuando tenía hambre.



**Ojos brillantes ECDF II 2019**

—Yo también tengo ojos brillantes, cada vez que propicio una experiencia de aprendizaje significativa. En este periodo de encuentro con docentes he visto muchos ojos brillantes, varias vocaciones que se reinventan, simplemente porque conspiraron varias circunstancias para hacer de este trabajo un ambiente pedagógico, propicio para retomar la inspiración, en el sentido de Hugo Assman, un lugar de inventiva y fascinación, para que el placer de aprender se produzca como una mezcla de todos los sentidos.

## Parte 4. De vuelta a casa

“La posibilidad de innovar siempre está ahí si uno está dispuesto a reflexionar, a soltar las certidumbres de donde está parado y a preguntarse si quiere estar donde está” (Maturana, 1991).

Para Camilo era innegable que durante tres meses había vivido una experiencia especial en el curso ECDF, que le había permitido inspirarse y retomar esas motivaciones que lo habían llevado a optar inicialmente por la labor de ser maestro. Sin embargo, tenía temores latentes. En algunas ocasiones, en la cultura de la institución educativa, se instalan algunas creencias y prácticas que al final obstaculizan propuestas innovadoras. Es así que, llegar a proponer nuevas formas de abordar lo educativo puede generar preocupación, es posible que algunos lo tomen de manera incorrecta y esto termine afectando las buenas relaciones entre compañeros. Pero en Camilo había una renovación y al ver a sus 37 estudiantes recordó que el compromiso primordial era con ellos y lo demás lo iba arreglando en la medida que se fuera presentando, quizá solo fuera prevención.

El grupo de grado tercero se caracterizaba por estudiantes que vivían en una zona rural y para llegar a estudiar tenían que hacer un largo trayecto, en ocasiones se veían afectados por la lluvia y así permanecían toda la jornada escolar; además de las dificultades por una inadecuada alimentación y situaciones familiares, que en muchas ocasiones estaban marcadas por la tragedia que había dejado la guerra. El “profe” Camilo, como lo llaman los habitantes de la vereda, tenía claro que en adelante se dedicaría a fortalecer en los niños valores y aprendizajes, que los llevara a empezar a soñar con un futuro mejor del que les tocó vivir a sus familiares.

Entre los 37 estudiantes estaba Martina, una niña de ocho años de edad, que venía de una familia de cinco hermanos, quienes se encargaban de la administración de la parcela junto con su madre, pues al padre lo habían desaparecido cuando doña Juana (la mamá) tenía siete meses de embarazo. Para Camilo, la niña se había convertido en todo un problema, no aguantaba estarse quieta y

siempre estaba interrumpiendo a sus compañeros y, por supuesto, terminaba sacando de casillas al paciente profesor. Ante esto, el maestro había hablado con la familia, pero el acceso a un diagnóstico especializado se dilataba en el tiempo, en medio de los vericuetos del sistema de salud.

Durante el curso de ECDF, su grupo de estudiantes no se apartó ni un momento de su mente, y menos la situación de Martina. Por esta razón, cuando la maestra que dirigía el curso dio las pautas para realizar el proyecto de resignificación de las prácticas pedagógicas, él se centró en encontrar una propuesta que diera solución a la problemática de sus estudiantes. Es decir, si se pudiera definir, diría que necesitaba despertar la curiosidad de estos niños por el aprendizaje, pero principalmente por la lectura.

De esta manera, tomó la decisión de realizar su trabajo a partir de volver la lectura una experiencia de vida. Claro está, que sus estudiantes aún tenían deficiencias en cuanto a la lectura y la escritura, pero eso no impedía que se entusiasmaran por las narraciones clásicas y de allí, por qué no pensar, en que ellos fueran creando una nueva narrativa de sus vidas, de pronto eso los llevaría a tener una perspectiva diferente.

Cuando construía el relato de su proyecto recordó la leyenda indígena de los dos lobos que decía:

Un jefe indígena contaba a sus nietos cómo en las personas hay dos lobos, el del resentimiento, la mentira y la maldad, y el de la bondad, la alegría, la misericordia y la esperanza. Terminada la narración, uno de los niños preguntó: abuelo, ¿cuál de los lobos crees que ganará? El abuelo contestó, el que alimentéis. (Anónimo)

Eso lo llevó a pensar que la lectura era una forma en que los chicos podían alimentar el “lobo” que más les convenía para su futuro.

Con este propósito, exploró muchas estrategias para que los estudiantes se acercaran a los cuentos. Sin embargo, Martina continuaba siendo una preocupación. Por esta razón, prestó atención a los cambios que ella iba presentando, para eso realizó Karaoke donde los estudiantes iban leyendo los cuentos con ayuda de videos; una tienda donde los estudiantes compartían las experiencias de lecturas; y lo que más evidenció el progreso de Martina fue una actividad donde los niños, a través de susurros narraban a estudiantes de otros grados el cuento que habían trabajado en la clase.



**Martina susurrando historias al maestro Camilo**

Como es de entenderse, estas actividades exigían trabajo cooperativo entre los estudiantes, concentración para ir entendiendo el hilo narrativo y un comportamiento adecuado que permitiera el desarrollo de las actividades. Sorpresivamente, Martina empezó a mejorar su comportamiento, ese era un aliciente para seguir adelante.

Pero el impacto del proyecto no solo benefició a esta estudiante, también los demás mejoraron significativamente en sus procesos de lecto escritura y se avivó el entusiasmo por la literatura. Para el docente, fue la prueba que, cambiando la manera de pensar, cambia todo en la vida y su experiencia fue resaltada por los compañeros, reconociendo que es inspirador para transformar los resultados de la institución educativa.

Tiempo después, el docente texteo a la maestra del ECDF y le contó los resultados de su proyecto. Ella se tomó una pausa y le preguntó ¿qué te quedó de todo esto? El, sin prisa, le dijo: “profe valió la pena, ¡verdad que sí!”

El cerebro humano es más un procesador de historias que un procesador lógico. El cerebro humano hace mapas, crea marcos de valores, para que nos orientemos, que están entrañados en nuestras emociones. No conoce hechos aislados, sino que genera marcos donde se sitúan los hechos. Y esos marcos están ligados con el lenguaje. Por estas razones contamos relatos, porque los relatos son marcos, y nos permiten entender los hechos, dan sentido a los mismos. Al fin y al cabo, los seres humanos tenemos más necesidad de sentido que de felicidad. (Cortina, 2012)

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
2. Buscaglia L. (1982). *Vivir, amar y aprender* [Edición digital]. ESPA
3. Cortina A. (2012). *Seminario ÉTNOR de ética económica y empresarial* (21ª ed.). <https://www.etnor.org/wp-content/uploads/XXI-Seminario-ETNOR.pdf>
4. Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.
5. Villareal, A. (2011). *Una pedagogía para la vida*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011. Universidad de Costa Rica. [https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/19.Villareal-A.M-2011\\_Una-pedagogia-para-la-vida.pdf](https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/19.Villareal-A.M-2011_Una-pedagogia-para-la-vida.pdf)
6. Zander B. (2008). *Benjamin Zander sobre música y pasión* [Archivo de video]. [https://www.ted.com/talks/benjamin\\_zander\\_on\\_music\\_and\\_passion?language=es](https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_on_music_and_passion?language=es)





# CAPÍTULO

## LA NECESIDAD DE DESARROLLAR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE, QUE PROMUEVAN LA INTEGRACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS Y LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

### **Autores:**

*José Armando Herrera Robles*

Magíster en Docencia de las ciencias naturales

Correo electrónico jaherrerar@educacionbogota.edu.co

ORCID: 0000-0002-0309-9400.

Google académico

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=7r381UwAAAAJ>

*Diego Fernando González Villalba*

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa

correo electrónico: dfgonzalez@educacionbogota.edu.co

ORCID: 0000-0002-5252-9833

Google académico

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Cogx4IIAAAAJ>



## Introducción

En el mundo actual la tecnología avanza a pasos agigantados, los jóvenes se ven inmersos en entornos digitales, donde las relaciones sociales están mediadas por dispositivos tecnológicos, textos multimodales, plataformas, redes sociales, videojuegos online y formatos de videos, entre otros. Este panorama ha llevado a que varios países vuelvan su mirada hacia el desarrollo de las competencias mediáticas (CM) y los procesos de *Scientific Literacy* Sci-Li (Alfabetización científica), en las cuales se introducen las relaciones CTSA (ciencia-tecnología-sociedad y ambiente), con el fin de cambiar en los sujetos, la imagen que tienen de la ciencia, tecnología y práctica experimental; y así, mejorar sus actitudes hacia las mismas.

Este escrito sustenta como idea central que, al promover en el aula escenarios de aprendizaje integrando las humanidades y las ciencias naturales, desde los conceptos de competencias mediáticas y alfabetización científica, en torno a problemas que emergen del entorno, se pueden lograr clases motivantes, contextualizadas, que desarrollan en los estudiantes procesos de pensamiento crítico, creativo y lógico matemático, y habilidades comunicativas, dando otro sentido al aprendizaje, donde el educando se hace partícipe de la construcción de su propio conocimiento.

El documento, se ha estructurado en tres partes:

La primera, presenta los conceptos de Sci-Li y CM que se plantean desde las políticas públicas educativas; tras esta reflexión, se toma en cuenta la necesidad de articular dichos conceptos en la escuela, a través de metodologías que trascienden el aula. La segunda parte, muestra el proyecto desarrollado en el marco del curso de resignificación de prácticas pedagógicas, realizado en la UNAD, el cual constituye un caso exitoso de ambiente de aprendizaje, que articula las CM y la Sci-Li, implementado con estudiantes de ciclo 5 de dos instituciones educativas del sector oficial. La tercera parte contiene el resultado, impacto y las conclusiones del proceso.

## Acercando la alfabetización científica y las competencias mediáticas desde las políticas públicas

Uno de los aspectos relevantes del curso ECDF, desarrollado en la UNAD, fue hacer del aula un espacio de reflexión, en este caso, dialogar entre ciencias naturales y humanidades, áreas que tradicionalmente demarcan sus fronteras epistemológicas y no generan nodos de interactividad. Para lograr este objetivo, se analizaron las razones de ser de cada área desde los documentos de políticas públicas. El Ministerio de Educación Nacional, MEN, (1998) y (2006), plantea que la enseñanza de las ciencias naturales debe ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una formación que les permita asumirse como ciudadanos y ciudadanas responsables, en un mundo interdependiente y globalizado, conscientes de su compromiso tanto con ellos mismos como con las comunidades a las que pertenecen.

Para el caso del lenguaje, el MEN (2012) establece que es necesario desarrollar las competencias lingüística, comunicativa y literaria, esto es, el desarrollo de la comprensión y producción de textos de diversa índole y función social (textos orales y escritos, formales e informales, verbales y no verbales), además de la “capacidad de interpretar y evaluar integralmente la obra literaria” (MEN, 2012).

Desde esta perspectiva, emergen los procesos de comunicación como un conector fuerte entre las áreas, este elemento es fundamental para el aprendizaje de las ciencias, más aún cuando se trabaja con jóvenes que, de alguna manera, han creado nuevos códigos que se alejan de un lenguaje duro cargado de tecnolectos (lenguaje científico). Por ello, el reto de acercar el mundo de la vida y el mundo del conocimiento científico, encuentra un puente en las competencias mediáticas, desde ellas se reconocen las lógicas de producción de sentido y significación de los ecosistemas comunicativos (Martín-Barbero, 1999) actuales, sus gramáticas y la manera cómo, a través de estos entornos, es posible agenciar a los sujetos desde los modelos y diseños que circulan y que se dinamizan por allí. Las clases deben generar espacios de reflexión en torno a problemáticas, que involucren contextos universales, nacionales,

locales o de su entorno inmediato, para que lleguen a convertirse en posibles solucionadores y no solo espectadores de las realidades que viven.

En palabras de Prieto:

Estamos en una sociedad mediática donde nos encontramos con unas nuevas formas de comunicación y con un mayor número de mensajes. En ese sentido, todo el sistema educativo debe orientarse hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula de clase. (Prieto, citada en *Uso pedagógico de tecnologías*, 2005)

Prieto muestra la necesidad de involucrar, en las estrategias pedagógicas, a los medios de comunicación, en especial aquellos que más utilizan los estudiantes actualmente (redes sociales y canales de *YouTube*). Los escenarios que logran articular lo mediático con saberes ajenos a la realidad del sujeto, como es el caso del conocimiento científico y tecnológico, mejoran las lógicas de pensamiento, promueven una mayor capacidad de abstracción de la realidad, motivan a los estudiantes y potencian sus destrezas y habilidades de pensamiento.

Hacer posible la consolidación de ambientes de aprendizaje requiere de docentes innovadores que trasciendan el aula, que encuentren en el diálogo una herramienta de cambio y transformación, que vinculen áreas aparentemente inconexas, que motiven a una generación de jóvenes amantes de la tecnología al ejercicio de reflexionar, de construir, de analizar y de lograr que fenómenos aparentemente sencillos se configuren en objetos de estudio, en otras palabras, docentes situados en el paradigma de enseñar a pensar.

## **Una propuesta que promueve la alfabetización científica y las competencias mediáticas en los estudiantes de ciclo 5**

Se presenta el proyecto *Sustainable Cities* “El aire que respiro, un tejido entre lo pedagógico y social”, desarrollado en la UNAD (sede

Bogotá), en el marco del curso de resignificación de prácticas pedagógicas. Se trabajó con una muestra de 155 estudiantes de ciclo 5 (décimo y undécimo) de dos instituciones oficiales de la ciudad de Bogotá. La pregunta problema se enfocó en: ¿Cómo desarrollar procesos que promuevan la alfabetización científica y la competencia mediática, en torno a problemáticas ambientales, que enfrentan en su cotidianidad escolar los estudiantes de ciclo 5 del colegio Francisco de Paula Santander IED y del INEM Francisco de Paula Santander, de las localidades 15 (Antonio Nariño) y 8 (Kennedy) de la ciudad de Bogotá?

El interés en la alfabetización científico-tecnológica y la competencia mediática nació de la preocupación por modificar las prácticas docentes y hacerlas significativas a los estudiantes, estableciendo unos objetivos claros en la enseñanza de las ciencias y las humanidades, en pro de construir una ciudadanía activa y comprometida en la solución de problemáticas ambientales. En la fase de planeación, docentes de ciencias naturales y lenguaje, tomando como referente el objetivo 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), de los ODS, y el enfoque pedagógico de enseñanza para la comprensión EpC, construyeron y aplicaron una UdC (unidad de comprensión) integrada.

## Diagnóstico

A partir de los resultados de las pruebas saber 11, de la aplicación de tres unidades de pruebas PISA liberadas y de un test diseñado por la docente del área del lenguaje, se diagnosticaron las Sci-Li y las CM de los estudiantes.

Desde el concepto de Sci-Li los resultados arrojaron que los estudiantes de ciclo 5 se encuentran en:

Nivel 2: Cerca del 30 % de los estudiantes son capaces de recurrir a conocimientos del día a día y a conocimientos procedimentales básicos, para identificar una explicación científica adecuada, interpretar datos e identificar la cuestión de que se trata en un diseño experimental simple. Pueden utilizar conocimientos científicos básicos o del día a día para identificar una conclusión válida de un conjunto de datos simple. Muestran conocimientos epistémicos

básicos al poder identificar cuestiones que podrían investigarse científicamente.

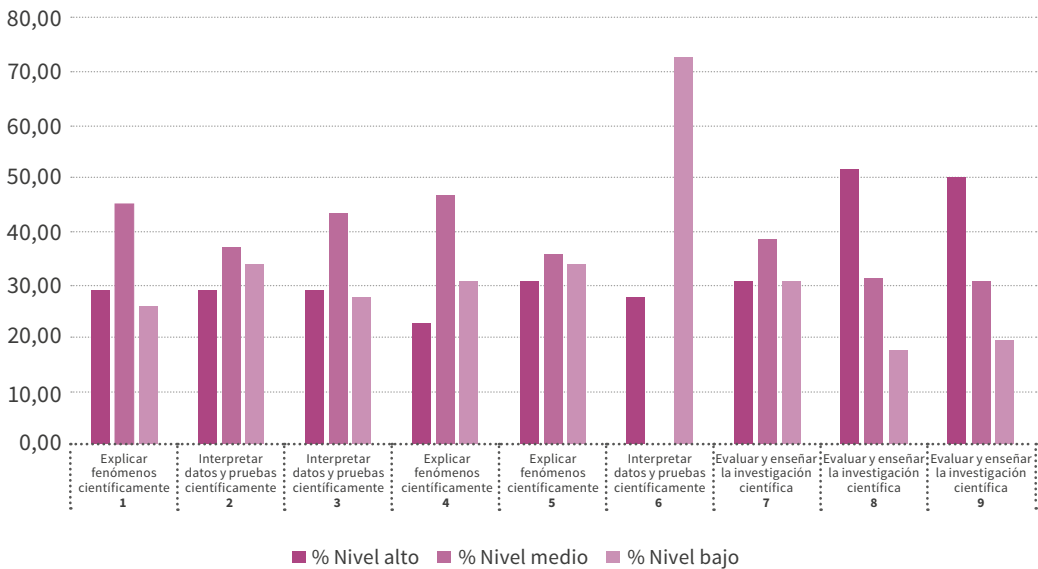
Nivel 3: Cerca del 50 % de los estudiantes pueden recurrir a conocimientos de contenido moderadamente complejos para identificar o elaborar explicaciones para fenómenos conocidos. En situaciones menos conocidas o más complejas, pueden elaborar explicaciones si se les da la base o la ayuda correspondiente. Pueden recurrir a elementos de sus conocimientos procedimentales o epistémicos para realizar un experimento simple en un contexto limitado. Son capaces de distinguir las cuestiones científicas de las no científicas e identificar las pruebas que respaldan una afirmación científica.

Nivel 4: Cerca del 20 % de los estudiantes pueden utilizar conocimientos de contenidos más complejos o abstractos, que pueden dárseles o ser recordados, para elaborar explicaciones de hechos y procesos más complejos o menos conocidos. Pueden ejecutar experimentos que incluyan dos o más variables independientes en un contexto limitado. Son capaces de justificar un diseño experimental recurriendo a elementos del conocimiento procedimental y epistémico. Pueden interpretar los resultados obtenidos de un conjunto de datos moderadamente complejos o de un contexto menos familiar, extraer conclusiones apropiadas que vayan más allá de los datos y justificar sus elecciones.

Este panorama muestra que los estudiantes presentan serias dificultades en las competencias, en especial en el área que el ICFES denomina indagación y en las que PISA denomina evaluar y diseñar la investigación científica e interpretar datos y pruebas científicas.

**Gráfica 1.** Resultados del diagnóstico aplicado a estudiantes de ciclo 5 de dos instituciones oficiales de Bogotá

## RESULTADOS DIAGNÓSTICO ESTUDIANTES CICLO 5 COLEGIO FPS IED JT



Fuente: elaboración propia.

Desde las competencias mediáticas se diagnosticó a partir de la aplicación de un test que presenta algunos de los descriptores más relevantes relacionados con dicha competencia, el cual arrojó como resultados:

**Tabla 1.** Resultados del diagnóstico de competencias mediáticas en estudiantes de ciclo 5

<b>Competencia mediática Ciclo 5</b>	
<b>Descriptor competencia mediática</b>	<b>Porcentaje de apropiación de la competencia</b>
Expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y significación.	41 %
Elegir distintos sistemas de representación y estilos, en función del contenido a transmitir y del interlocutor.	42.5 %
Manejar las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.	48.5 %
Conocer factores que convierten producciones corporativas en mensajes condicionados socioeconómicamente.	30.5 %
Reconocer la influencia de los mensajes mediáticos en las decisiones de consumo, relaciones personales, familiares, etc.	39.5 %
Captar y gestionar la separación entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.	38.5 %
Detectar intenciones o intereses subyacentes en producciones mediáticas, así como ideología, valores explícitos o latentes.	38 %
Conocer las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para las producciones.	58 %

Fuente: elaboración propia.

A partir de este diagnóstico se infiere que los estudiantes presentan debilidades a la hora de develar las intenciones, ideologías y valores subyacentes a los mensajes mediáticos; así mismo, muestran fortalezas relacionadas con los usos espontáneos que ellos hacen de los dispositivos y entornos digitales, en los cuales es posible acceder a tutoriales y diversas formas de alfabetización.

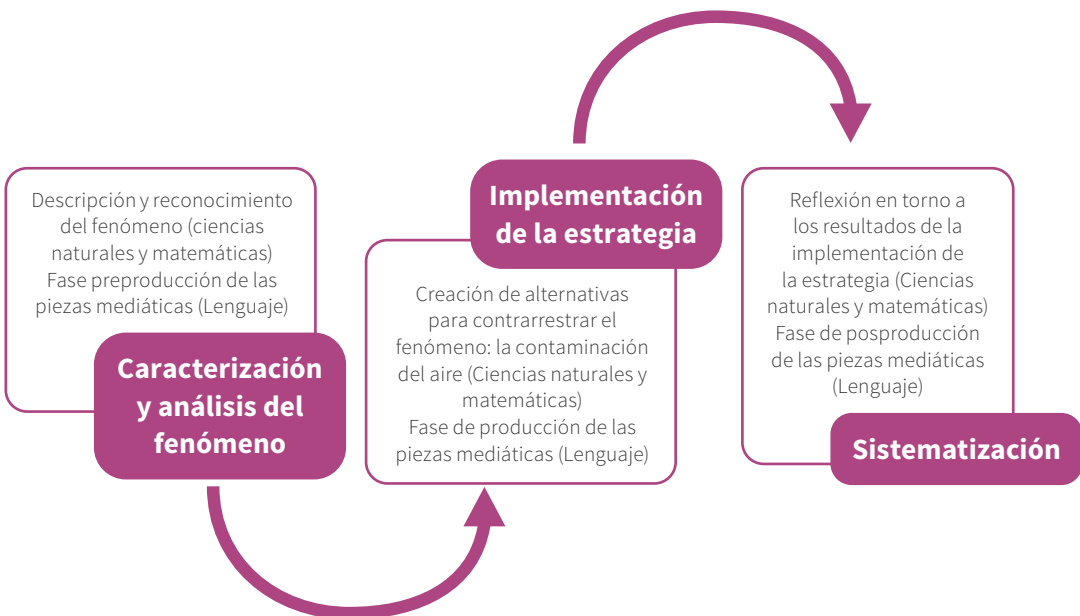


## Metodología

La metodología de investigación fue de corte cualitativo (Hernández-Sampieri, 2014), en tanto que implica la implementación de una estrategia interdisciplinar, que busca generar transformaciones en la manera como los sujetos se acercan a un fenómeno, a través de la apropiación conceptual y la reflexión en torno al mismo, con el fin de realizar acciones que transformen y resignifiquen su propio contexto, y así mejorar sus condiciones. Para la intención y objetivos del ejercicio, el enfoque cualitativo, como acota Hernández-Sampieri (2014): “es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en ‘reconstruir’ la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente”.

En esa medida se establece una ruta que permite hacer visibles los diferentes momentos, así:

**Figura 1.** Esquema de la metodología empleada en el proyecto



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la metodología tiene matices y elementos de IAE (Investigación-Acción en Educación), en tanto que, implica el compromiso del docente por la transformación de su práctica y por el reconocimiento de su contexto de práctica y las necesidades del mismo y de sus estudiantes. En esa medida, Restrepo (2004) señala:

Es por ello [el saber] más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente, y se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (Restrepo-Gómez, 2004, p. 47)

### **Planeación e implementación**

Conociendo la realidad institucional, se presenta una metodología que favorece la Sci-Li y las CM, para ello se pensó en una problemática común para las dos instituciones y, como resultado del diálogo entre la comunidad educativa, se acordó que fuera el problema de la calidad del aire.

Para entender que el aire es un factor cercano al contexto de los sujetos, que posibilita la vida en el planeta, pero que la mayor parte del tiempo pasa desapercibido, convirtiéndose en un completo desconocido, se desarrollaron actividades que generaron conciencia en la comunidad educativa; se hizo visible que, con cada bocanada, el cuerpo se llena de un aire que camufla más de 400 toxinas como el dióxido de carbono, monóxido de carbono, dioxinas, material particulado, entre otros. Preguntas como ¿qué es lo que respiramos?, ¿cómo es el aire que se respira en nuestras localidades?, ¿cómo nos afecta?, ¿cómo hacer visible el aire para los miembros de la comunidad educativa?, ¿qué hacer para mitigar el efecto de la contaminación en el aire? y ¿cómo garantizar a las próximas generaciones un ambiente más saludable? encierran un nivel de complejidad, que configuran el problema de la calidad del aire en un objeto de estudio, trascendiendo de lo biológico y ambiental hasta llegar a los límites de lo social, al denunciar una situación de injusticia, de desigualdad, puesto que en ciertas localidades de Bogotá,

en especial en las zonas de estratos altos, las personas gozan de un aire más favorable que los habitantes de las localidades ubicadas en la zona sur, lo cual se pudo observar a partir del seguimiento de la APP aire Bogotá de la Secretaría de Ambiente, tomando como referente el IBOCA (índice bogotano de la calidad del aire).

El proyecto logró integrar a la comunidad educativa, docentes, estudiantes y familias, con el ánimo de conversar y desde ese ejercicio dialogante, formular propuestas innovadoras, generadoras de soluciones que garanticen un aire limpio para todos. Cabe resaltar que este era uno de los pilares propuestos en el curso ECDF II para desarrollar el proyecto.

Para ello, se modificaron las dinámicas de la clase con el fin de construir y compartir saberes que emerjan de la cotidianidad, orientados al mejoramiento y desarrollo personal, sociocultural y ambiental, desde una ética fundamentada en el respeto a lo vivo y la responsabilidad en el uso de los recursos; con lo cual, se espera formar futuros ciudadanos que, haciendo uso de sus habilidades, contribuyan a la construcción de un desarrollo humano sostenible, que responda a las necesidades socio-culturales.

Se estructuró la UdC *Sustainable Cities*, el aire que respiro un tejido entre lo pedagógico y social.

Atendiendo al enfoque de enseñanza para la comprensión, la UdC se configuró en 3 fases:

**Fase de exploración:** se potenció la habilidad de reconocimiento local. A partir de videos, charlas, datos estadísticos, noticias, imágenes, planos (Google Maps), los estudiantes y sus familias reconocieron las problemáticas de su localidad, haciendo énfasis en la calidad del aire.

**Fase de investigación guiada:** se potenciaron las habilidades para comprender, aplicar, analizar y evaluar, haciendo uso de diversas actividades; los estudiantes construyeron conceptos relacionados con la contaminación del aire, procesos de combustión, funcionamiento de motores y análisis de contenidos informativos

relacionados con la contaminación. De igual manera, se analizaron diversas situaciones que afectan la calidad del aire, descomponiendo el problema en dimensiones y actores para llegar a proponer y evaluar soluciones viables.

**Fase síntesis:** en esta etapa se potenciaron las habilidades de crear y divulgar. El desarrollo de pensamiento creativo fue clave para que los estudiantes hicieran realidad y socializarán sus propuestas a la comunidad educativa.

Algunos de los proyectos consistieron en canales de *YouTube* (periodismo alternativo mediático desde la perspectiva del *YouTuber*), los cuales cubrieron las diferentes fases del proyecto. Diseño y construcción de la flor se los seis colores que visibiliza la calidad del aire en las instituciones. Diseño y elaboración de filtros para gases. Elaboración de un semáforo de polución (empleando programación en Arduino Uno) como indicador de los niveles de calidad del aire. Jardines verticales para contrarrestar el efecto de los gases que afectan la calidad del aire. Campañas en contra del consumo de cigarrillo. Objetos y productos empleando las colillas del cigarrillo.

### **Fase de exploración**

Reconociendo los problemas de mi localidad. La actividad permitió escuchar las voces de los estudiantes acerca de los problemas de la localidad, a nivel económico, social y ambiental. Se presentó un video sobre algunos lugares de las localidades 15 y 8, datos estadísticos y testimonios de habitantes del sector. Los estudiantes reconocieron situaciones como: desempleo, violencia, inseguridad, problemas de movilidad, falta de zonas verdes, contaminación del aire, de fuentes hídricas, por ruido, basuras, superpoblación, falta de árboles, malos olores, plagas, industrias y talleres que contaminan. Al hacer énfasis en el componente ambiental, los estudiantes priorizaron el problema de la calidad del aire, debido a los gases y material particulado que emanan de la quema de combustibles fósiles y las empresas del sector.

## Fase de investigación guiada

Haciendo visible el problema. Las actividades partieron de escuchar a los estudiantes acerca de la importancia del aire para las personas, se observaron videos como “El aire que respiro, el caso de Bogotá”.

Se presentó el IBOCA, (índice bogotano de la calidad del aire) como un indicador para la medición y monitoreo de la calidad del aire en Bogotá, para ello se empleó una presentación facilitada por un profesional de la Secretaría de Medio Ambiente.

Los estudiantes descargaron en sus celulares la APP aire de Bogotá, con el fin de llevar un registro de los datos de calidad del aire en el colegio y en sus hogares. De igual manera, se diseñó una flor con los colores del IBOCA con el fin de ubicarla en la entrada del colegio, la cual indicaba a la comunidad acerca de la calidad del aire que se respiraba en la institución. Se socializó con los padres de familia el proyecto, los avances y necesidades, esto generó un impacto, ya que algunos se motivaron a participar en el proyecto, en especial aquellos que se dedican a oficios como mecánica y zapatería, entre otros. Se concientizó sobre el impacto del consumo de cigarrillos, los combustibles como el ACPM o la gasolina y se socializaron posibles soluciones planteadas por los estudiantes para afrontar el problema de la contaminación del aire.

Con el ánimo de potenciar las habilidades en competencias mediáticas y alfabetización científica, los estudiantes realizaron video cortos de dos minutos, sobre la importancia de la calidad del aire y del efecto de los combustibles fósiles en la salud de las personas. De igual manera, se consolidaron los grupos para iniciar los proyectos de posibles soluciones como:

Producir biocombustibles, generar caretas con filtros protectores para ciclistas, hacer papel con colillas de cigarrillo, campañas de concientización con los estudiantes de ciclos menores y jardines verticales, entre otros.

**Figura 2.** Flor del aire



Fuente: elaboración propia realizada por estudiantes de ciclo 5.

Cabe anotar que la mayoría de las sesiones implican trabajo a dos voces, *Co-teaching*, lo cual ressignifica la manera de enseñar y motiva a los estudiantes, puesto que se muestran los puntos de vista de dos disciplinas en la comprensión de un problema. En cuanto al proceso evaluativo, se tuvo en cuenta los tres momentos de la evaluación de acuerdo al SIES (Sistema institucional de Evaluación Santanderista), Auto-Co y hetero evaluación, en el cual más que una nota se mira el proceso; se emplearon como criterios la creatividad de los videos, qué tan convincentes son, el uso de la información y su nivel de apropiación.

Midiendo la calidad del aire. Semáforo de polución. Un equipo de estudiantes de ciclo 5 construyeron y programaron un semáforo de polución de aire, empleando un dispositivo electrónico denominado sensor MQ-7 y el Arduino Uno, que mide la concentración de monóxido y dióxido de carbono en el aire.

**Figura 3.** Semáforo de polución



Fuente: archivo de clase de los autores.

Paralelamente a este trabajo, desde el área de Humanidades, Lengua Castellana, se fue consolidando la creación de una narrativa, que diera cuenta del proceso a partir de una reflexión crítica, desde la perspectiva mediática y con un fin divulgativo. Esta estrategia de divulgación se dinamizó a través de la figura de los *YouTubers*, los cuales se constituyen en imágenes que les son familiares y con las que interactúan de manera regular al incursionar en los entornos mediáticos.

### **Fase síntesis**

Los proyectos desarrollados desde las ciencias naturales fueron articulados con la perspectiva de la competencia mediática, a partir de la creación de guiones o narrativas, que acoplaron todos los momentos del proceso, lo que generó una coherencia global, en la que el discurso organiza la temática de manera comprensible y clara. Así, se ponen en juego recursos desde el punto de vista discursivo en lo que atañe a la dimensión pragmática, buscando que la puesta en escena sea un ejercicio de adecuación al contexto, tono y características de las prácticas *YouTuber*, entendiendo que el contenido va dirigido a un público en particular, que se enmarca

en la escuela, pero que no por ello, maneja discurso o estilo institucional, sino que, al mejor estilo de los *YouTubers*, busca generar cierta cercanía con la audiencia, cierta identificación.

**Tabla 2.** Proceso de la fase síntesis

Fases	Descripción	Productos
Contextualización	Planteamiento del guion para el video, el cual presenta una introducción, en la que se da a conocer el tema de manera narrativa y contextualizada, con el fin de que se pueda intuir cuál va a ser el sentido de la experiencia, utilizando el tono y estilo de un <i>YouTuber</i> .	Bitácora con registro del proceso que se ha llevado a cabo en las tres clases y que se convierte en insumo para la narrativa del video. Entrevistas a miembros de la comunidad educativa para conocer qué saben y cómo se relacionan con la temática: calidad del aire. Narrativa o guion de esta parte del proceso.
Caracterización-Análisis	Explicación del fenómeno de la contaminación del aire, sus posibles causas y consecuencias y cómo nos afecta a todos (centrándose especialmente en el entorno escolar). Plantear un poco la relación de esos saberes ya más organizados y claros, con lo que la comunidad plateó acerca del tema en las entrevistas.	Bitácora con el relato de las clases y sus percepciones personales. Insumos de las clases de ciencias y matemáticas, tales como fotografías, videos, etc., que permitan dar cuenta del proceso. Video de los estudiantes ( <i>YouTubers</i> ) presentando el tema con apropiación. Narrativa o guion de esta parte del proceso.



Fases	Descripción	Productos
Creación	<p>Hablar de la selección que hicieron de un producto o elemento (se-máforo, flor, etc.) que contribuye a diagnosticar, medir o controlar la calidad del aire. Comentar cómo fue la experiencia de elaborarlo, su funcionamiento y utilización. Explicar la razón de su elección. También describir cómo es, cómo funciona y cómo aporta a la solución de la problemática.</p>	<p>Bitácora que registra el proceso. Evidencias (audiovisuales) de los elementos o productos y de su utilización. Narrativa o guion de esta parte del proceso.</p>
Conclusiones	<p>En esta parte final es importante hablar del impacto de la experiencia para ellos y de lo que aprendieron. También de cómo les cambió su visión o idea de lo que implica la contaminación del aire. Es un momento reflexivo en el que se pueden plantear hipótesis de cómo se podría llegar a la solución del problema y de qué sería necesario para ello. Es importante que desde esta fase se entienda que, a pesar de la complejidad de la problemática y de que todos hacemos parte de ella, también hacemos parte de la solución desde el conocimiento y apropiación que tengamos del tema. Luego se hace un cierre (siempre conservando el estilo YouTuber).</p>	<p>Bitácora con el relato de las clases y sus percepciones personales. Videos, fotos, etc., realizados para esta fase. Narrativa o guion de esta parte del proceso. Video final editado y subido al blog del grupo.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Figura 4.** Ejemplos de canales de YouTube



Fuente: elaboración propia realizada por estudiantes de ciclo 5.

Para finalizar la fase de síntesis, se llevó a cabo entre los estudiantes de las dos instituciones el primer encuentro interinstitucional ambiental, en la segunda semana del mes de agosto del año 2019, el cual contó con la presencia de padres de familia; del coordinador del curso ECDF II de la UNAD, Héctor Julio Galeano Rodríguez; y del docente asesor Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez.

El ejercicio fue propicio para compartir las experiencias significativas a lo largo del proyecto y evidenciar los alcances. A partir de las cuatro ponencias, los estudiantes pusieron en escena su punto de vista frente a una realidad que los afecta, mostraron cómo hacer visible el aire y cómo darle sentido y significado, discutieron acciones para mejorar los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa que afectan la calidad del aire, socializaron sus canales de *YouTube* donde se plasmaron las soluciones, que desde los diferentes proyectos buscaban mejorar la calidad del aire y, por ende, la calidad de vida, y se comprometieron, tanto ellos como sus familias, a seguir en su papel como guardianes del aire, una labor que implica tiempo, compromiso y pasión.

## Resultados e impacto

La sistematización de la experiencia permite dar cuenta de la importancia que este tipo de estrategias interdisciplinarias tiene para la caracterización y comprensión de fenómenos como el analizado (la calidad del aire), dado que los estudiantes se encuentran familiarizados con las plataformas y los contenidos mediáticos actuales, y gracias a este tipo de experiencias pueden encontrar en ellos posibilidades y oportunidades distintas de interacción y utilización de los mismos. Es importante anotar que, si bien hay un reconocimiento de los entornos digitales y mediáticos por parte de los estudiantes, lo cierto es que se carece aún de muchos elementos que permiten no solo una navegación fluida por los mismos, sino una concienciación en relación a sus lógicas y mecanismos de producción de sentido, así como una apropiación de sus lenguajes y potencialidades, que van mucho más allá de la mera dispersión o entretenimiento para convertirse en escenarios en los que pueden surgir reflexiones, y ámbitos de resignificación y transformación, tal como nos lo hemos propuesto para este proyecto.

En tal sentido, la experiencia demostró que, como estrategia de divulgación, la creación de videos al estilo *YouTuber* tuvo una importancia fundamental para la consolidación de la experiencia y para la organización de la misma, en torno a una narrativa que estuviera pensada para ser presentada ante una comunidad educativa, pero que, a la vez, se conectará con las experiencias de los jóvenes, con sus cotidianidades y sus entornos favoritos de interacción e incursión, sin olvidar que desde allí se posibilitaron la reflexión y el pensamiento crítico.

En lo relativo a la participación de la comunidad, el compromiso de los padres de familia fue necesario para que, con su acompañamiento y apoyo, se pudieran consolidar los procesos. Así mismo, ellos hicieron parte de las entrevistas y diversos momentos del proceso, incluyendo la socialización de los videos y de la propuesta en general. Por otro lado, su participación les hizo entrar en diálogo con el tema, su importancia y con el hecho de que ellos también pueden ser parte del cambio que se requiere para mejorar las condiciones del aire. Por tanto, el proyecto jugó un papel muy importante desde lo educativo que hizo eco en ellos. El proyecto tuvo difusión e impacto en prácticamente todos los miembros de la comunidad educativa, generando interés por los productos y elementos desarrollados, así como los medios de difusión empleados. Así mismo, se produjeron encuentros, en los que estudiantes y docentes de las dos instituciones educativas participantes se integraron para generar reflexiones y compartir saberes.

En cuanto al aprendizaje significativo y a la construcción de saberes, se puede afirmar que el proyecto generó un impacto y una recordación precisamente por ser significativo y por contar con elementos, que permitieron a los estudiantes poner en contexto sus saberes previos para confrontarlos con nuevos aprendizajes. Para el caso de lo mediático, se trabajaron aspectos como el discurso público y los contextos lingüístico y extralingüístico, que involucran cuestiones relacionadas con lo pragmático, es decir con esa adecuación del discurso a la audiencia potencial y a la situación comunicativa particular. Esto se trabajó a partir de ejemplos y diversos

ejercicios prácticos, que permitieron a los estudiantes analizar y caracterizar las instancias de producción discursiva, la adecuación a las mismas, sus potencialidades y posibilidades.

El proyecto propicia la reflexión sobre el ejercicio docente y la necesidad de innovar estrategias pedagógicas, para centrar y mantener el interés de aprender por parte de los estudiantes.

Es importante recalcar la importancia del trabajo en equipo; la resignificación de las prácticas pedagógicas se desarrolla mejor cuando se cuenta con pares pedagógicos, de manera integral; sin embargo, se requiere esfuerzo, pasión, disciplina y tiempo para estar evaluando de manera procesual y formativa cada una de las fases del proyecto.

Los procesos de autoevaluación del docente parten de escuchar y reflexionar sobre las percepciones de los estudiantes, sus modos de hablar en torno a la manera en que han sentido el proyecto, qué ha significado en sus vidas, cómo se han sentido en clase, cómo perciben su proceso académico y cómo ven el proceso evaluativo.

## Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación, el proceso es una invitación para que más docentes de las instituciones de estudio se den la oportunidad de articular las razones de ser de sus áreas y plantear escenarios de aprendizaje, que motiven y fomenten la alfabetización científica y competencias mediáticas de los estudiantes. Cabe anotar que la articulación entre áreas fue producto de los espacios de reflexión realizados en las sesiones presenciales y virtuales del curso ECDF II de la UNAD.

A lo largo del proyecto se lograron involucrar diversos actores de la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, personal de servicios generales, generando procesos de reflexión frente al problema de la calidad del aire en las localidades 15 y 8 de Bogotá. Este ejercicio demuestra que, cuando la planeación

y la ejecución de escenarios de aprendizaje atienden al enfoque pedagógico, políticas públicas educativas y el horizonte institucional del colegio, se logra un nivel de coherencia que promueve relaciones entre las gestiones del Proyecto Educativo Institucional, PEI (Académica, Directiva, Comunitaria y Administrativa).

Al partir de una problemática contextualizada, la UdC permitió desarrollar en los participantes del proyecto, habilidades propias del pensamiento científico y las competencias mediáticas, esto se evidencia en la manera en que los sujetos se empoderan, reflexionan y se hacen partícipes de los problemas de corte social y ambiental, reconociendo el problema y planteando soluciones viables para hacer frente al mismo.

El proyecto logra su objetivo base de formar futuros ciudadanos, quienes, reflexionando sobre la calidad del aire, mejoran sus niveles de alfabetización científica y competencias mediáticas, desde posturas críticas frente al uso de herramientas y entornos TIC.

El proyecto es una propuesta innovadora que posibilita modificar las prácticas docentes, contribuyendo a la formación de ciudadanos partícipes y consumidores de productos de ciencia y tecnología responsables con la conservación del ambiente.

Se logró incluir a los estudiantes con bajo rendimiento académico, el proyecto logró motivarlos, promover un cambio de actitud frente a las asignaturas y su rol como sujetos activos. Al sentirse involucrados, lograron niveles de apropiación conceptual mientras se desarrollaban habilidades blandas como liderazgo, trabajo en equipo y comunicación asertiva, entre otras.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Castells, M. (2010). El poder en la sociedad red. En *Comunicación y poder* (pp. 33-81). Alianza.
2. Cerda-Gutiérrez, H. (2001). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Magisterio.
3. CigaTV. (2019, agosto 9) ¡Tomemos conciencia! [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=utEfHmOCAgc>
4. González, D., Herrera A., Lozano D. y Silva, O. (2019, agosto 18). Re: *Sustainables cities. El aire que respiro, un tejido entre lo pedagógico y social* [Registro de Blog]. <https://view.genial.ly/5d2fbefb472a670f9e5221a8/interactive-content-p79912852>
5. Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill.
6. Hodson, D. (1992). In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, 14(5), 541-566.
7. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE. (2015). Preguntas liberadas de PISA como recursos didácticos de las Ciencias. <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/preguntas-liberadas-pisa-piaac/preguntas-pisa-ciencias>
8. Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en la cultura en red*. Gedisa.
9. Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N., Zimmerman, A. y Soep, E. (2016). *By Any Media Necessary: The New Youth Activism*. New York. NYU Press.
10. Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Revista Comunicar*, 13, 13-21.

11. Mesa Ciudadana por la Calidad del Aire, MECAB. (2018, diciembre 31). El aire que respiro - Caso Bogotá [Archivo de video] [https://www.youtube.com/watch?v=v\\_gxCdbYT0E](https://www.youtube.com/watch?v=v_gxCdbYT0E).
12. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). Lineamientos curriculares en lenguaje y ciencias naturales y educación ambiental. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
13. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
14. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237304/Informe%20nacional%20pisa-2015.pdf>
15. Ministerio de Educación Perú. (2016). La competencia científica en el marco PISA 2015. [http://recursos.perueduca.pe/sec/images/competencia\\_ciencias\\_pisa\\_2015.pdf](http://recursos.perueduca.pe/sec/images/competencia_ciencias_pisa_2015.pdf)
16. NaturalRewind. (2019, agosto 6). Contaminación del aire/NATURAL REWIND/2019 [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=h2rn4EuxGxo>



- 
17. Restrepo-Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
  18. USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN Exigencia constante para docentes y estudiantes. (2005, febrero-marzo). Altablero, 33. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87580.html>



# CAPÍTULO

## DOCENCIA, EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL, PERSPECTIVAS DESDE EL CURSO ECDF II

### **Autores:**

*Álvaro Jesús Belalcázar Belalcázar*

Mg. En Educación de Adultos

Correo electrónico: alvaro.belalcazar@unad.edu.co

ajbelalcazar@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7593-1465>

Google académico

<https://scholar.google.es/citations?user=0M461G0AAAAJ&hl=es>

*Gloria Cecilia Agudelo Alzate*

Mg. En Educación Matemática

Correo electrónico: gloria.agudelo@unad.edu.co

riaglo99@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9848-858X>

Google académico

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=3NbmPe0AAAAJ>

*Neyla Lucely Gómez Guamanga*

Mg. En Gestión del Conocimiento Educativo

Correo electrónico: neyla.gomez@unad.edu.co

lucely.gomez@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4731-1119>

Google académico

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Ocd5vHkAAAAJ>



*El problema no reside en si las escuelas deben participar en la formación de una nueva sociedad sino en si deben hacerlo ciega e irresponsablemente o empleando toda la inteligencia con la mayor valentía y responsabilidad posibles.*

**John Dewey**

## **Introducción**

El presente capítulo busca mostrar la relación entre la triada docencia, educación y cambio social. Para ello aborda dos tesis fundamentales: la primera de ellas es, el ejercicio de la docencia desde una visión y práctica socio-crítica, que permite un cambio social con perspectiva de desarrollo sostenible; y la segunda, la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas, demanda de los docentes, en el marco de sus competencias profesionales criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes.

Estas dos tesis serán sustentadas desde las reflexiones teóricas de diversos autores, que han abordado el tema educativo y pedagógico, en relación con la formación por competencias, con el cambio social, el desarrollo sostenible y la educación como agente de cambio social. Igualmente, se tendrán en cuenta las reflexiones de los formadores (tutores) y de los maestros estudiantes participantes del curso ECDF II. Es desde este contexto que se pretende abordar el desarrollo de este capítulo.

## **Desarrollo**

En relación con el desarrollo de la primera tesis que implica resignificar el rol docente, es decir, que permita responder al siguiente interrogante: ¿cómo debería ejercer el docente su acción educativa y pedagógica, desde una visión y práctica socio-crítica que permita un cambio social con perspectiva de desarrollo sostenible?

Esta pregunta conlleva a la emergencia de otros cuestionamientos ¿cuál es el sentido que el maestro-estudiante del curso ECDF otor-

ga a su profesión?, ¿qué implica para él ser educador? y desde esta concepción, ¿cómo debe resignificar su práctica docente?

Con base en estas preguntas, se plantea que las demandas de la sociedad en el siglo XXI en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo son impartir un saber disciplinar, desarticulado y atomizado, alejado de la idea de que este se construye en comunidad, con sus colegas, padres de familia y estudiantes, y procura satisfacer las necesidades e intereses. En consecuencia, lo ubica en un nuevo escenario de actuación que implica diálogo, trabajo en equipo, investigación, creatividad y ante todo compromiso académico y social.

En este contexto cobró sentido un discurso de cambio, para transformar las prácticas pedagógicas hacia la generación de culturas institucionales y sociales incluyentes, acogedoras y respetuosas de la diversidad como condición natural de la sociedad. Estos discursos emergentes se vieron reflejados en la reflexión sobre la práctica, que hacen los docentes en el marco del curso ECDF II.

Para mencionar algunas de estas perspectivas es evidente que surgen nuevas concepciones en los maestros-estudiantes participantes del curso, referidas a la justicia educativa y el principio de equidad. La concepción de interculturalidad va más allá del reconocimiento de las etnias y los estudios de género, sin tener que soslayarlos en el currículo oculto o el proyecto de sexualidad, las narrativas de la comunidad educativa como estrategia de acercamiento a la escuela y la conformación de redes de apoyo, para un acompañamiento efectivo por parte de las familias, entre muchas otras concepciones que hicieron de la praxis pedagógica, un espacio de reflexión profunda.

Reflexiones del participante **DE1**, curso ECDF II, proyecto de resignificación que logra a partir de la estrategia “Los retos y acertijos matemáticos, estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico” co-crear y generar actividades conjuntas entre los estudiantes y los maestros para lograr las metas y expectativas de aprendizaje que tiene con el grupo.

Para realizar una buena práctica pedagógica es muy importante una adecuada y oportuna lectura del entorno y condiciones de las estudiantes. Estoy seguro que todos los maestros tenemos la capacidad de llegarle a los estudiantes, pero nos falta la capacidad de identificar sus necesidades. (Salazar, 2019, p. 4)

Las afirmaciones anteriores del docente, se reafirman en la percepción de González (2008) sobre el contexto de formación:

El carácter educativo de una experiencia se define por su capacidad para iniciar nuevas reflexiones, emociones y relaciones entre los participantes, que los estimule a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión. (González, 2008, p. 17)

Un segundo aspecto, sobre la resignificación del sentido de ser docente y del cambio de su práctica pedagógica es la praxis que hacen de sí mismos. El maestro-estudiante del curso ECDF II empieza a reconceptualizar aspectos del desarrollo cognitivo, ético, político, socio-afectivo, estético y creativo, entre otras dimensiones del sujeto, como parte constitutiva de la formación integral; va dejando de lado los contenidos como centro de la enseñanza y la formación, para pasarlos a un lugar de pretexto para el desarrollo del potencial humano.

En consecuencia, fruto de esta praxis y de la contextualización de su acción educativa se estaría *ad portas* de un nuevo docente, por así decirlo, un docente reflexivo que, con la resignificación de su propia práctica pedagógica, posibilita el cambio social, se preocupa por formar seres integrales capaces de convivir en sociedad, líderes autónomos, tolerantes, respetuosos y solidarios; parten de experiencias de la vida cotidiana y tienen en cuenta los conocimientos previos, para introducir lo desconocido y generar impacto en el resultado final. Es así como cautiva con espíritu innovador el interés y brilla en el corazón de sus estudiantes, involucra el compromiso

de sus compañeros docentes y posibilita una participación activa y significativa de los padres de familia.

El educador del siglo XXI es un agente enamorado de la educación, que en su lucha diaria busca transformar y reencantar sus propias prácticas pedagógicas, establecer fuertes lazos entre colegas, estudiantes, padres de familia, y comunidad educativa en general, para enfrentar y responder a diferentes retos presentes en su contexto educativo. Bryk y Schneider (2002), de la Universidad de Chicago, consideran que “sin relaciones de confianza entre profesores, directores, padres, madres y estudiantes, cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de los aprendizajes y la gobernabilidad de la escuela pueden fracasar” (p. 534). Por tanto, la responsabilidad para mejorar no solo dependerá del docente sino de los compromisos que asume cada actor implicado en este campo.

En esta perspectiva, desde el curso ECDF II, la participante **DE2**, viene implementando su proyecto de aula: Leer juntos, los talleres de lectura dirigida con padres de familia, como estrategia pedagógica para motivar los procesos de lectura en los niños y niñas del grado 4, grupo 01 de la Institución Educativa Rural Cajete, del Municipio de Popayán; proyecto significativo que además de impactar en su grupo, traspasa, conmueve, y es acogido por la comunidad educativa de la institución; es evidente en el desarrollo de su práctica pedagógica la integración, participación y colaboración de otros estudiantes de grados superiores e inferiores, así mismo, compañeros docentes, coordinador y padres de familia. **DE2** manifiesta:

La integración de los padres de familia en el desarrollo de los talleres motivó a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, desde la construcción de relaciones basadas en la afectividad y el diálogo [...] El desarrollo de los talleres en grado 4, grupo 01, motivó la participación de los demás niños de la Institución en procesos de lectura, escritura de narraciones, creación de maquetas, títeres, vinculando por iniciativa propia a algunos padres de familia de los otros cursos. Los estudiantes lograron involucrar a

los docentes de otros grados quienes les permitieron presentar los trabajos en las respectivas aulas donde orientan. En los padres de familia el proyecto tuvo un impacto positivo, ya que generó compromisos en el acompañamiento de estos frente a los procesos de lectura en los niños. (Orozco, 2019, p. 34) [Cierra cita]

Finalmente, un último argumento frente a la primera tesis es el ejercicio de la docencia con criterio de responsabilidad social, para un desarrollo sostenible. En consecuencia, es necesario conceptualizar qué es el desarrollo sostenible.

Se empieza entonces afirmando que la toma de conciencia a nivel mundial, sobre la estrecha relación existente entre el desarrollo económico y el medio ambiente, tuvo su expresión en 1983, con la creación de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente, por parte de las Naciones Unidas; la Comisión está integrada por un grupo de personalidades del ámbito científico, político y social, representativo de los diversos intereses existentes en la comunidad internacional. En abril de 1987, la Comisión publicó y dio a conocer su informe titulado “Nuestro futuro común” (“Our common future”, en idioma inglés) conocido también como “Informe Brundtland”, en el cual se introduce el concepto de desarrollo sostenible, definido en estos términos: “Está en manos de la humanidad asegurar que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland, G.H., 1987, citado por Gómez, s.f., p. 19).

Actualmente existen múltiples interpretaciones del concepto de desarrollo sostenible y coinciden en que, para lograrlo, las medidas a considerar deberán ser económicamente viables, respetar el medio ambiente y ser socialmente equitativas.

Al respecto, se puede decir que hablar del ejercicio docente con responsabilidad social, para lograr el desarrollo sostenible, no sería posible sin hacer una lectura del entorno de la praxis pedagógica de los maestros y maestras, que dejaron ver en sus escritos algunas experiencias fijadas en los contextos inmediatos de su región.



Para nombrar alguno de tantos, un grupo de participantes **DE3** del municipio de Puerto Berrio Antioquia, visibilizan desde su proyecto “Matemáticas de mi puerto”, cómo devolver la esperanza de conservación del río Magdalena, como fuente primaria de sustento en la región. Es así, que involucran a los pescadores y recuperadores en el proceso formativo de los estudiantes, a través de problemas asociados a la pesca, la recolección y manejo de residuos sólidos.

Frente a la responsabilidad social que plantean los docentes para el desarrollo sostenible en los ámbitos económico, social y ambiental, se retoman los retos que refieren los participantes del grupo **DE3** en la propuesta denominada: “Fortaleciendo la cultura ambiental de los estudiantes, padres de familia y docentes de preescolar y primaria en la Institución Educativa Normal Superior Pio XII DE Pupiales y Gabriel García Márquez de Ipiales mediante la implementación de estrategias lúdico pedagógicas”.

La propuesta ha sido para nosotros un escenario para el desarrollo de competencias de tipo ambiental más allá de las academicistas. Las actividades desarrolladas son un punto de partida para problematizar, desde el interés pedagógico y formativo, todas las acciones que se llevan a cabo dentro y fuera del aula con el propósito de mejorar la cultura ambiental. En esta medida se resalta cómo desde la misma sistematización y registro, emergen de forma más visible situaciones que ameritan todo un proceso de reflexión y que, en muchas ocasiones, estábamos dejando pasar desapercibidas. (Bastidas y Muñoz, 2019)

Se puede inferir la necesidad de cambiar paradigmas y hacer que nuestra labor dentro del aula responda a las necesidades específicas y los retos de la comunidad frente al fortalecimiento de la cultura ambiental, esto implica que tanto los estudiantes, padres de familia y los otros docentes muestren mayor disposición y adquieran protagonismo frente a las acciones formativas, permitiendo que el contexto escolar

llegue a adquirir mayor significación e impacto. (Bastidas y Muñoz, 2019, p. 4)

Dichas concepciones vislumbran un nuevo rostro de la educación y es el ejercicio de la docencia, desde una reflexión de la práctica intencionada social y crítica, que hace posible elevar las expectativas hacia un cambio social con perspectiva de desarrollo sostenible. Otros ejemplos de la relación entre docencia, cambio social y desarrollo sostenible son los proyectos desarrollados en la ciudad de Pasto indicados a continuación.

**Figura 1.** Stand del proyecto “Reflexionando y árboles sembrando, mi bosque nativo estoy salvando”



Fuente: Feria pedagógica curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

**Figura 2.** Stand del proyecto “Juego, aprendo y demuestro cultura ambiental”



Fuente: Feria pedagógica Curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Estos proyectos mejoraron la cultura ambiental, reciclaje, aprovechamiento de residuos sólidos, mejor uso de agua, eliminación de basura y recuperación de bosque y plantas nativas. Vincularon comunidad educativa.

**Figura 3.** Stand del proyecto “Las escuelas de formación deportiva y ciudadana, como escenarios pedagógicos generadores de comportamientos solidarios”



Fuente: Feria pedagógica Curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Este proyecto fortaleció la comunicación asertiva, lo cual fomentó la convivencia y el uso adecuado del tiempo libre de los estudiantes del grado décimo. Mejoró la convivencia, fortaleció la expresión cultural y habilidades deportivas, y desligó a los jóvenes del conflicto social que se vive en Samaniego.

**Figura 4.** Stand del proyecto “De cultura del emprendimiento café y piña”



Fuente: Feria pedagógica Curso ECDF II. Pasto, 31 de agosto de 2019.

Este proyecto fortaleció el emprendimiento empresarial de los estudiantes y de la comunidad educativa, aprovechando la capacidad endógena del departamento del Putumayo. Hoy los jóvenes elaboran proyectos productivos, comercializan algunos productos y procuran formalizar ideas de negocio.

Así como estos proyectos hay muchos más que los maestros-estudiantes del curso ECDF II del país generaron, como resultado de la resignificación de la práctica pedagógica. Cada proyecto atendió las problemáticas de sus entornos en el orden económico, social o ambiental, en otras palabras, tuvieron un enfoque hacia el cambio social y el desarrollo sostenible.

Una vez realizados los argumentos para la primera tesis de este capítulo, es necesario ahora referir el tratamiento de la segunda, a saber: la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas, demanda de los docentes, en el marco de sus competencias profesionales, criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes.

Para ello, es prioritario mencionar qué es formar por competencias. La formación por competencias surge en la sociedad actual como necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y formación del talento humano, frente a la dinámica social del mundo global, en aspectos como: avance de la tecnología, crisis socioeconómica y axiológica, producción, competitividad y dinámica ambiental, entre otros elementos. Esto plantea el reto al docente de comprender su contexto, resignificar sus currículos, tornarlos hetero estructurales y aplicar nuevas didácticas que faciliten y fortalezcan la vinculación entre educación, familia, sociedad, trabajo, empresa y desarrollo, como espacios inmediatos en los que el estudiante aprende y se desarrolla; por ello, resulta urgente fomentar una cultura de educación para toda la vida, que sea flexible, de calidad y coherente con las necesidades del individuo y su contexto local, regional y nacional. Así lo refieren Barderas y Bienzobas (2009) cuando expresan:

La educación por competencias debe dar sentido a los aprendizajes al basarse en la resolución de problemas o proyectos y acercan al estudiante a la realidad en la que debe actuar. Debe hacer a los estudiantes más eficaces al permitir que se distinga entre lo que es esencial y al establecer nexos entre los conceptos. Debe inducir a la adquisición de aprendizajes ulteriores ya que los estudiantes deben poseer estrategias que les permitan gestionar nuevos aprendizajes y suplir la obsolescencia de los saberes adquiridos en su entrenamiento. (Barderas y Bienzobas, 2009, p. 371)

En consecuencia, la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas demanda una adecuada y significativa formación por competencias con criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes. Partiendo de esta premisa se estaría hablando de flexibilidad curricular en el marco de justicia educativa, la cual pretende una inclusión con calidad y equidad para aquellos colectivos vulnerables en riesgo de exclusión, especialmente cuando son tratadas y atendidas todas sus necesidades educativas, de manera igualitaria, sin considerar las diferencias individuales.

En palabras de Philippe Van Parijs:

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riqueza y que, a talentos capacidades iguales, aseguren a los individuos, surgidos de todos los grupos sociales, las mismas oportunidades de accesos a los diferentes niveles de educación. Desde mediados del siglo anterior, se hace un llamado a la equidad educativa, no obstante a partir de 1994 con la ley 115 hoy compilada en el decreto único reglamentario 1075 de 2015, se hace una invitación a resignificar los currículos con criterios de pertinencia según el contexto y las poblaciones de cada región, pretendiendo cerrar la brecha entre los que aprenden y los que no, la invitación se resume a tener en cuenta una equidad valorativa a la hora de impartir conocimientos especialmente para aquellas minorías que por raza, condición, género u otra diversidad no acceden en igualdad de condiciones al sistema educativo o a los currículos adoptados por las mismas. (Van-Parijs, 1993, p. 73)

Durante el curso de formación docente, fueron múltiples las experiencias compartidas que surgieron de prácticas resignificadas, reflexionadas y sistematizadas por los docentes del curso ECDF II y que se acercan a los criterios de inclusión con equidad y calidad. Para nombrar una de tantas, se refiere a continuación: “Prácticas Ludo-corporales en el territorio”.

La reflexión de la mencionada experiencia, giró alrededor de los siguientes aspectos:

- Sexismo, derivado de concepciones estereotipadas de sexo-género, en lo relacionado con las prácticas ludo-corporales.
- Visión deportivista en las prácticas ludo-corporales comunitarias, caracterizadas por la hegemonía del fútbol de salón. La visión deportivista naturaliza y afianza concepciones sexistas, competitivas, selectivas y por tanto excluyentes.
- Usufructo desmedido de los recursos naturales del territorio. Prácticas poco amigables con el medio ambiente. Esto debido, posiblemente, a la falta de reconocimiento y valoración del territorio y de las posibilidades que brinda.
- Concepciones mecanicistas y utilitaristas del cuerpo, que impiden el disfrute pleno de las capacidades de cada sujeto.

Antonio Bolívar (2005) señala que:

Se podría acuñar dichas problemáticas con las expresiones de Sen, A. Nobel (1992) de economía en 1998, quien en su libro “Nuevo examen de la igualdad” lanza la pregunta si efectivamente somos iguales, cerrando con un interrogante ¿igualdad de qué? Afirma el autor que frente a un igualitarismo ingenuo, hay una diversidad o heterogeneidad en los humanos, así como una multiplicidad de variables (riqueza, felicidad, libertad, oportunidad, derechos, recursos, utilidades y bienes elementales, entre otros) las cuales sitúan al individuo en un espacio de capacidades e invitan a las instituciones a una evaluación desde dichas capacidades, para poder conseguir el máximo potencial de las personas y así convertir sus recursos en libertades que sean correspondientes a las capacidades básicas que vienen dadas por los distintos desempeños. (Bolívar, 2005, p. 45) [Cierra cita]

La valoración del potencial humano y no del déficit, como condición principal del enfoque de capacidades, se hace visible en los logros que refiere una participante **DE4** en la resignificación de su

práctica: "Las escuelas de formación deportiva y ciudadana como escenarios pedagógicos generadores de comportamiento solidario basados en la comunicación asertiva para fortalecer la convivencia y el uso adecuado del tiempo libre en los grados decimos de la IE Policarpa Salavarrieta del municipio de Samaniego Nariño"

Los logros que son observados por mí y relatados por los estudiantes en conversatorios grupales, se sintetizan en tres aspectos:

1) Consolidación de la competencia motriz: los estudiantes resuelven situaciones que emergen en las prácticas ludo-corporales en el territorio, evidenciando progresos notorios en componentes de la coordinación, de las capacidades físicas y del pensamiento táctico estratégico, a la vez que descubren potencialidades que desconocían.

2) Desarrollo paulatino de competencias ciudadanas relacionadas con la participación y toma de decisiones, el reconocimiento de la otredad en sus múltiples matices, respeto por la diferencia, reflexión sobre las normas y cuidado del entorno, este último dado desde el conocimiento del territorio, su valoración y la identificación de acciones humanas que lo afectan negativamente.

3) Movilidad paulatina en concepciones de género y de corporeidad; dándose algunas rupturas con modelos hegemónicos y estereotipos. (Melo y Cuastuza, 2019, p. 4)

Se infiere en los relatos de la participante, que desde su práctica acercó a los estudiantes al desarrollo de las capacidades y valores referidos a la solidaridad y acogida del otro, desde otras capacidades y diversidades, los cuales resume en la categoría de otredad, pensar en el otro como sujeto en igualdad de derechos y con libertad de decidir y acceder a las oportunidades que lo equiparen en las competencias básicas desde su potencial.

Entre los aportes que rescatan los participantes de resignificación de su práctica están:



La posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es relevante en el quehacer del maestro. Este proyecto de resignificación me ha permitido observar la cotidianidad de la escuela y de mis clases, con lentes diferentes, me ha permitido extrañar lo naturalizado, analizar la realidad local y comprenderla desde su lógica interna. Aspectos indispensables para mejorar la intervención pedagógica. En este caso concreto, me ha posibilitado, además, la incorporación de prácticas alternativas en el área de educación física, que correspondan al contexto territorial, cuestionando enfoques tradicionales. (Melo y Cuastuza, 2019, p. 4)

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, es la sistematización de la práctica, la cual permite el ejercicio escritural, que debería incorporar todo maestro en su cotidianidad. Compartir las experiencias pedagógicas puede contribuir a mejorar el desempeño de otros maestros y se convierte en una forma de producir saber. Escribir implica reflexionar sobre lo vivido y proyectar nuevas formas de intervención.

## Conclusiones

El principal factor para el desarrollo sostenible es el educativo, ello implica que los docentes se asuman no solo como transmisores del saber, sino como actores sociales; en consecuencia, deben resignificar su práctica pedagógica, esto es, revisar su didáctica, los ambientes de aprendizaje que generan, determinar el uso significativo de los recursos didácticos, realizar una praxis de su rol docente y sus prácticas de formación y evaluación. Implica además que el docente comprenda y aprehenda los intereses, necesidades y problemáticas de su entorno escolar y comunitario, para intervenirlos con el compromiso de su comunidad y las competencias logradas en sus estudiantes para gestar calidad educativa y cambio social. Por lo cual, el docente debe contextualizar su currículo y generar capital social que comprenda y transforme su entorno social, cultural, económico, político y educativo, aprovechando las oportunidades del entorno, así como el saber y la

experiencia de directivos, docentes, padres de familia y agentes externos públicos y privados, para generar cambios positivos de índole económico, social y ambiental.

La formación por competencias procura que los estudiantes aprehendan saberes, los apliquen en contextos significativos asumiendo una actitud crítica, axiológica y propositiva. Este tipo de enfoque educativo posibilita que los estudiantes tomen adecuadas decisiones y resuelvan problemas. Por eso, el docente debe replantear su rol y su forma de gestar pedagogía; en consecuencia, hoy debe procurar metodologías, enfoques pedagógicos, didácticas problemáticas, investigación educativa y pedagógica y el uso responsable y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para que sus estudiantes sean competentes, es decir, se debe lograr que los estudiantes realicen acciones demostradas con suficiencia, usen significativamente lo que saben y lo apliquen en pro de su construcción personal y de sus compañeros, por ello, la formación humana en el ámbito de las instituciones educativas demanda una adecuada y significativa formación por competencias con criterios éticos, inclusivos, disciplinares y humanizantes.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Barderas, A. y Bienzobas, C. (2009, julio). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-la-ensenanza-por-competencias-S0187893X18300387>
2. Bastidas, L. E. y Muñoz, J. (2019). Fortaleciendo la cultura ambiental de los estudiantes, padres de familia y docentes de preescolar y primaria en la Institución Educativa Normal Superior Pio XII DE Pupiales y Gabriel García Márquez de Ipiales mediante la implementación de estrategias lúdico pedagógicas.
3. Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 3(2), 42-69. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
4. Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
5. Gómez, C. (s. f.). *Desarrollo sostenible: conceptos básicos, alcance y criterios para su evaluación*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Cap3.pdf>
6. González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas - Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>
7. Melo, H y Cuastuza, S. (2019). Las escuelas de formación deportiva y ciudadana como escenarios pedagógicos generadores de comportamiento solidario basados en la comunicación asertiva para fortalecer la convivencia y el uso adecuado del tiempo libre en los grados decimos de la IE Policarpa Salavarrieta del municipio de Samaniego Nariño.
8. Orozco, A. (2019). Los talleres de lectura dirigida con padre de familia, como estrategia pedagógica para motivar los procesos de lectura en los niños y niñas del

---

grado cuarto, grupo 01 de la Institución Educativa Rural Cajete del municipio de Popayán.

9. Salazar, A. (2019). Los retos y acertijos matemáticos, estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico.
10. Sen, A. (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Alianza Economía. [https://www.academia.edu/12117299/Sen\\_Amartya\\_Nuevo\\_Examen\\_de\\_La\\_Desigualdad](https://www.academia.edu/12117299/Sen_Amartya_Nuevo_Examen_de_La_Desigualdad)
11. Van-Parijs, Ph. (1993). ¿Qué es una sociedad justa? Ariel.



# CAPÍTULO

## MAESTROS APRENDIENDO DE MAESTROS

### **Autores:**

*Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez*

Magíster en Educación

Correo electrónico: [camg122@gmail.com](mailto:camg122@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3764-5924>

*Elvira Marcela Garzón Astorquiza*

Magíster en Educación

Correo electrónico: [march1398@yahoo.es](mailto:march1398@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-9926>

*Nini Johanna Maz Lapeira*

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa

Correo electrónico: [Liessel0822@gmail.com](mailto:Liessel0822@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-2282-1718

*Aineres Beatriz Parrales Correa*

Magíster en Educación

Correo electrónico: [luiskamauri@gmail.com](mailto:luiskamauri@gmail.com) / [aineres@hotmail.com](mailto:aineres@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-3344>



## En retrospectiva... 3, 2, 1

**Figura 1.** Recordando a mi maestro



Fuente: fotografía de los autores, ECDF II UNAD 2019.

Desde aquellos primeros años en la escuela estamos interactuando con diferentes tipos de maestros, que de alguna manera nos moldean con sus formas de ser y enseñar, algunas de esas experiencias pueden ser positivas y otras no tanto. Cuando llegamos al campo de la educación, pero ya en el rol de docentes, solemos recordar las experiencias positivas como punto de referencia para nuestro quehacer pedagógico, no obstante, algunos docentes no reflexionan sobre esas experiencias vividas “no tan positivas” y puede que intenten replicar esas situaciones, generando que el ambiente de aprendizaje sea tenso y poco productivo. También están presentes las prácticas que no responden a contextos y épocas, por ejemplo, se evidencia un aprendizaje estandarizado que muchas veces no responde a solucionar situaciones problema propias del contexto, al igual que se sigue impartiendo conocimiento disciplinar, sin relacionarlo con las

nuevas exigencias del mundo, por lo tanto, es necesario replantear y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si miramos hacia otras profesiones como la medicina, la mecánica, las ingenierías y el derecho, entre otras, están en permanente actualización, para ello la investigación juega un papel fundamental y, sobre todo, lo que tiene que ver con el quehacer diario de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, que la investigación está presente dentro del aula, y aquí es donde un trabajo de pares pedagógicos sería fundamental, porque de cierta manera ello permitiría una retroalimentación de procesos pedagógicos.

Además, de un proceso de pares pedagógico, se hace necesario actualizar diferentes procesos desarrollados en el aula, **la educación es el arte de reencantar y recrear las prácticas pedagógicas... Que sea un viaje de reflexiones y vivencias de aprender a aprender.**

Pedagogía es encartarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje. En los docentes se debe hacer visible el gozo de estar colaborando con algo tan estupendo, como hacer posible e incrementar la unión profunda entre procesos vitales y de conocimiento (Assmann, 2002, p. 2).

De acuerdo con Assmann, se requiere una dosis de gozo, placer, disfrute y pasión para ser visible el arte de educar, los maestros de hoy deben generar por medio de sus experiencias, de su ser y quehacer, esperanzas transformadoras del tejido humano, a través de la educación y ¿por qué no...? a través de fuertes abonos de creatividad, innovación y contemplación... Experiencias de enseñanza que generen experiencias de aprendizaje, que enamoren a los estudiantes para fomentar cultura y desarrollo sostenible de su entorno.

## **ECDF: una experiencia significativa... ¡Inicia el reto!**

Nuestra universidad UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia) cuenta con elementos de calidad que apuntan a la



excelencia, a la idoneidad y a una alta calidad en cada uno de los retos educativos que se le presentan; su capacidad y experiencia permite evidenciar muchas de las razones por las cuales 1557 estudiantes, todos ellos maestros del distrito, tomaron la decisión de estudiar aquí.

Es en el claustro de la Universidad, donde los docentes se animaron a resignificar y reflexionar sobre su quehacer profesional, a partir de la socialización de experiencias basadas en la realidad educativa; se evidenció la concordancia de ideas y experiencias entre unos y otros docentes, es decir, se vio el panorama de los nuevos paradigmas educativos. Es por eso, que los docentes han de tomar, ante los avances de la ciencia y la tecnología, el compromiso permanente con la verdadera educación; estar a la vanguardia de las exigencias educativas nacionales de sus educandos, así como acceder a los dominios de la excelencia, la superación de la mediocridad y la transformación de las dinámicas y metodologías de los entornos académicos. Es así como los docentes prepararon su equipaje para el gran viaje de reflexiones y vivencias de aprender, reaprender y enseñar sus experiencias significativas entre pares. En su equipaje guardaron muchas expectativas, ilusiones, esperanzas, creatividad, miedos, dificultades, fortalezas, perseverancia, compromiso, carisma, vocación, vivencias, experiencias, aventuras, travesías, entrega, resistencia y un derroche de energía para socializar, replicar en espacios de reflexiones y diálogos entre sus pares y agente formador... ¡El gran viaje había iniciado!

**Figura 2.** Viajeros cargados de experiencias significativas



Fuente: imagen modificada, tomada de Freepik Company.

Después de iniciado el viaje, se realizan escalas en cada uno de los siguientes módulos: análisis de las prácticas pedagógicas, contexto de la práctica pedagógica y educativa, dialogando y reaprendiendo de mis experiencias como praxis pedagógica, convivencia y diálogo en el desarrollo educativo, y reflexiones de la enseñanza como construcción curricular. En los módulos se buscó reflexionar sobre las experiencias significativas que han vivido los maestros del país en su quehacer pedagógico; maestros del distrito empoderados, que rescatan y vivencian el significado profundo de su misión y compromiso como potenciadores del conocimiento, defensores de la educación y la vida. El maestro, un viajero incansable que da sentido a la profesión, el liderazgo que por naturaleza lo caracteriza; que busca mediante su labor la potencialización de seres con valores esencialmente integrales, sociales y dinámicos; un viajero que decide ir acompañado de sus estudiantes a vivir muchas experiencias enmarcadas dentro de un contexto pedagógico.

En la medida que se interactuaba en cada uno de los encuentros, los docentes cualificaban diferentes aspectos, que les permitían incursionar en la resignificación de la práctica pedagógica y, además, en ese interactuar, la relación con sus compañeros de viaje les facilitó identificar características y afinidades, haciendo que los docentes tuvieran la confianza y oportunidad de socializar sus experiencias, y con ello generar reflexiones que contribuyeran de alguna manera al fortalecimiento de, lo que en el momento, significaban sus procesos dentro su contexto escolar.

Los matemáticos con sus esquemas y razones; los lingüistas con su escritura y capacidad oral; los biólogos con esquemas ambientalistas en procura de un mundo y vida mejor; los edufísicos callados e introvertidos, pero dinámicos; los coordinadores, receptivos, atentos y sabios; y a la hora de enmarcar habilidades en tecnología de la información y la comunicación, aparecían los maestros de informática; cómo pasar por alto el artista, evocado en sus representaciones de las bellas artes; los críticos de las dinámicas de la sociedad, los maestros de sociales con gran habilidad en los discursos sustentados en las teorías y concepciones; y cómo olvidar los recursivos, dinámicos trasegados por el amor y la pasión por los niños, los maestros de primaria y preescolar, todos ellos con

un solo propósito: educar y transformar; evidentemente cada uno con sus paradigmas, pero en el transcurso del viaje encontraron que sin importar sus disciplinas tenían mucho en común y que al interactuar unos con otros se fue haciendo posible ir más allá de la transversalidad de las disciplinas, se dieron nuevos campos de interacción para articular disciplinas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, disciplinas que no parecían tener nada en común, pero que terminaron unidas en proyectos, beneficiando así la práctica docente y el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los padres de familia.

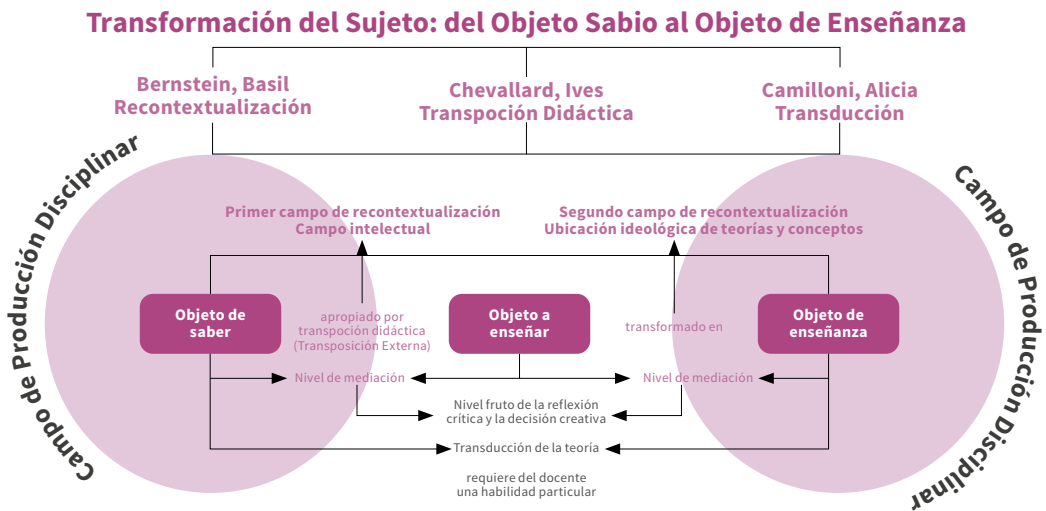
Es aquí la grandeza de la profesión del ser docente; donde las características esenciales que enmarcan al maestro-líder (empreendedor, carismático, creativo y proactivo, entre otras) y sobre todo el “ser humano”, quien no se limita a lo teórico, por lo contrario, utiliza el saber para transformar su contexto y el de sus educandos para fortalecer los espacios culturales, políticos, sociales y económicos, es un formador auténtico, en procura de y para la educación.

Durante el recorrido de este viaje, el conocer lo que hacen en su día a día, el narrar de manera cómica, jovial, coloquial sus experiencias de aula, sus mediaciones y acciones pedagógicas, el develar sus experiencias, algunas con finales tristes, otras con finales felices, permitieron conocer el otro lado que muchas personas no se alcanzan a imaginar... La naturaleza del ser humano, sus emociones, sentimientos expresiones que nos identifican y nos hacen diferentes el uno del otro. No es fácil desnudar ante los demás las debilidades y amenazas de nuestro quehacer pedagógico; como tampoco es fácil narrar desde tu ser, lo que haces en el día a día con los estudiantes. Sin embargo, esto permitió que se hiciera un alto en el camino del quehacer pedagógico, un alto en ese viaje que contribuye tanto en la vida de los estudiantes y son ellos la razón principal, para que los aprendizajes de este viaje los beneficie directamente a ellos y sus entornos. Dentro del trabajo de pares pedagógicos nace la amistad, nacen valores de solidaridad y de reconocimiento del trabajo y de la labor que hacen para contribuir a la formación de seres competentes, capacitados integralmente, críticos, propositivos para enfrentar el mundo, sus retos, avances y desafíos, y es

en este grandioso viaje en donde sin darse cuenta hay **maestros aprendiendo de maestros.**

En sí, la apuesta de la UNAD con el curso ECDF II busca resignificar las prácticas docentes, romper barreras entre los campos disciplinares y así producir herramientas que contribuyan al mejoramiento de los entornos escolares, sociales, ambientales y familiares. Tradicionalmente se ha visto una gran brecha entre el campo de la producción disciplinar y el campo de la enseñanza; en el siguiente gráfico, tomado de un análisis realizado entre estos dos campos y bajo la concepción de la recontextualización (Berstein), transposición didáctica (Chevallard) y el sujeto del discurso didáctico (Camilloni), se tiene:

**Gráfico 1.** Transformación del sujeto



Fuente: elaborado a partir de la concepción de recontextualización (Berstein), transposición didáctica (Chevallard) y el sujeto del discurso didáctico (Camilloni). Muñoz y Torres (2014).

En el esquema se hace evidente la importancia de los procesos a llevarse a cabo entre el campo disciplinar y el campo de la enseñanza; y que en este último campo, la humanización de la práctica y la interacción con otras disciplinas sean pilares para responder a una educación enmarcada en las dinámicas de una sociedad,

es decir, que permita responder a problemáticas propias de cada contexto; al inicio del curso, cuando empezaron las actividades, los relatos de los docentes evidenciaron que persiste una brecha entre el campo disciplinar y el campo de enseñanza.

De allí la importancia de la resignificación de las prácticas propuestas desde el inicio en el curso ECDF II: resignificar las propias prácticas pedagógicas, a partir de la reflexión y el trabajo colectivo, con el fin de incidir positivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir del reconocimiento de su entorno escolar, social, económico y cultural, y sus posibilidades de desarrollo.

Es decir, que en este viaje es fundamental el trabajo colaborativo en los contextos escolares. Ello se evidenció en los docentes que trabajaron sus proyectos mancomunadamente, permitiéndose entre sí ser **pares pedagógicos** y nos atrevemos a decir que los beneficios de tener un par pedagógico son invaluable para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que sirve para afianzar prácticas y metodologías pedagógicas, consolidar y producir conocimientos disciplinares, desarrollar competencias en comunicación en TIC, en mejorar las relaciones personales y profesionales entre docentes, las cuales se ven transmitidas a los sujetos que hacen parte de una comunidad educativa; todo esto se evidenció en diferentes proyectos presentados en el curso ECDF II, por ejemplo: *Sustainable Cities* “El aire que respiro, un tejido entre lo pedagógico y social” (<https://view.genial.ly/5d2fbefb472a670f9e5221a8/interactive-content-p79912852>), desarrollado por los docentes Armando Herrera, Diego González, Diana Lozano y Omar Silva, en la institución educativa Francisco de Paula Santander y el INEM Francisco de Paula Santander.

Cuando este proyecto se dio a conocer dentro de los encuentros y la feria pedagógica, los demás docentes reconocieron el potencial y la construcción de un equipo pedagógico, que obtuvo resultados importantes al trabajar desde diferentes asignaturas como son la física, química y lengua castellana, así lo manifiesta el profesor Diego González en una de sus reflexiones: Como maestro siempre he sabido que se aprende en todo escenario, pero cuando se comparte con pares se aprende, no solo de contenidos, sino de todo

aquello que encierra la pedagogía, al lado de un par estamos en la misma escala, lo que nos permite evaluar y ser evaluados en lo que hacemos, como lo hacemos y como nos comunicamos; esto, claro, desde la camarería sin temor a lo punitivo, nos da la oportunidad de conocernos y afianzar la amistad o el compañerismo de manera franca y leal. En la palabras del maestro se evidencia la importancia del trabajo de pares, lo que permite fomentar una comunidad de aprendizaje recíproco.

Retomando el proyecto *Sustainable Cities* “El aire que respiro, un tejido entre lo pedagógico y social”, durante el desarrollo de este proyecto se evidenció cómo la articulación de diferentes áreas del conocimiento, permitieron una reflexión e implementación de prácticas, que conllevaron a los estudiantes de las dos instituciones educativas, a proponer y aprender en contexto acerca de la calidad del aire en diferentes puntos de la ciudad de Bogotá. Este ejercicio fue el resultado de un aprendizaje y planeación a través de cada uno de los módulos desarrollados en el curso ECDF II, y ello permitió que el equipo de docentes se planteara y trabajara en el siguiente interrogante pilar para el desarrollo de la resignificación de sus prácticas pedagógicas *¿cómo aportar desde el ejercicio pedagógico a la consolidación de una ciudad sostenible?*:

Y esto conllevó a que el objetivo del proyecto fuese el siguiente: Potenciar las habilidades asociadas a los procesos de alfabetización científica y competencia mediática en los estudiantes de ciclo V de los colegios Francisco de Paula Santander IED e INEM Francisco de Paula Santander, a partir de una unidad didáctica (UdC) atendiendo al enfoque de enseñanza para la comprensión EPC. (Herrera *et al.*, 2019)

Como resultado de la implementación de este proyecto, los estudiantes obtuvieron conocimiento articulado en diferentes áreas y una reflexión significativa por el cuidado de la vida del ser humano, esto reflejado en que realizaron diferentes instrumentos para la medición de la calidad del aire; analizaron con propiedad qué efectos tiene la calidad del aire sobre la vida de las personas; fueron propositivos al presentar propuestas para la solución al problema;

humanizaron las dinámicas dentro del aula y pensaron en los demás seres humanos, como parte fundamental de construcción de sociedad; crearon entre docentes y estudiantes comunidades de aprendizaje que permitieron responder a un contexto específico; en fin, se puede seguir un gran listado de beneficios, que la aplicación de este proyecto ha dejado en los actores de las dos instituciones educativas.

En el desarrollo de cada proyecto **los maestros fueron aprendiendo de otros maestros**, de los estudiantes, de las familias y de las finalidades del curso ECDF II. A continuación, se relacionan algunas de las experiencias obtenidas en la implementación del curso ECDF II, como muestra de todo este trabajo que se logró consolidar en diferentes encuentros de experiencias, donde se dio a conocer el resultado de la aplicación de cada uno de los proyectos, producto de la resignificación de las prácticas pedagógicas.

**Tabla 1.** Experiencias del curso ECDF II

Feria pedagógica docentes transformando la educación	<a href="https://youtu.be/MYUIqJ36Tcw">https://youtu.be/MYUIqJ36Tcw</a>
Astropaulistas, un espacio de ciencia y cultura de paz	<a href="https://kattygon560.wixsite.com/astropaulistasunespa">https://kattygon560.wixsite.com/astropaulistasunespa</a>
El valor ecológico de los insectos en las distintas etapas escolares en Colombia	<a href="https://view.genial.ly/5d3c-d128ea584c0f91df827a/presentation-el-valor-ecologico-de-los-insectos-en-la-educacion">https://view.genial.ly/5d3c-d128ea584c0f91df827a/presentation-el-valor-ecologico-de-los-insectos-en-la-educacion</a>
Sustainable cities: el aire que respiro	<a href="https://view.genial.ly/5d2fbef-b472a670f9e5221a8/interactive-content-p79912852">https://view.genial.ly/5d2fbef-b472a670f9e5221a8/interactive-content-p79912852</a>
Reducción de la huella de carbono: Ecointeligencia	<a href="https://shirley0909.wixsite.com/ecointeligencia">https://shirley0909.wixsite.com/ecointeligencia</a>

Fuente: elaboración propia.

**Figura 3.** Viajeros cargados de nuevos aprendizajes, en sus maletas las nuevas ideas para seguir contribuyendo a construir una mejor sociedad



Fuente: fotografía de anónimo, Bogotá ECDF II

En fin, los proyectos desarrollados por los docentes, reflejan el cumplimiento del criterio de evaluación formativa propuesto para el desarrollo del curso ECDF II: “Demuestra sensibilidad frente a la cultura local en el contexto escolar” y esto es fundamental en una sociedad, ya que, si no hay sensibilidad frente a los procesos con otros seres humanos, no hay humanización para construir país, no hay amor hacia el prójimo y bien lo dice la frase del escritor Antonio Gala *“La patria no existe sin el amor de sus hijos”*.

Otro escenario protagonista donde los docentes realizaron cambios en su quehacer pedagógico, como resultado de la resignificación de las prácticas, es el sector rural, y por ello, se realiza una reflexión del impacto que tuvo este sector con la implementación del curso ECDF II.

### **Maestros de entornos rurales aprendiendo de maestros de entornos urbanos y viceversa... Un viaje de maestros con un mismo propósito**

En razón a la educación rural y urbana, y a los procesos de formación, en los últimos años se han adelantado estudios en las diferentes disciplinas, como las ciencias sociales, artes y humanidades, agricultura y biología, negocios, administración y contabilidad, ciencias de la computación, energía, psicología y veterinaria por



parte de diferentes autores como Alarcón-Vásquez, Alcaraz, Andradre, Atúnez y Arboleda, entre otros; lo que evidencia que este tema haya comenzado a posicionarse dentro de los intereses de investigación de los países de México, España, Chile, Colombia y Reino Unido, los cuales se caracterizan por ser países emergentes o con economías desarrolladas; confirmando así la importancia de la educación en la parte rural y urbana, como parte fundamental para futuros desarrollos en diferentes campos, es decir, una educación que responda a los contextos en pro de mejorar el campo económico, social y ambiental, entre otros.

Pensar en el maestro del nuevo milenio nos lleva a contextualizar y aterrizar un sinnúmero de experiencias pedagógicas, que expuestas e interiorizadas en el desarrollo del curso ECDF, dejan entrever dinámicas que están inmersas en los entornos educativos, y que, así mismo, se visibilizan con sus actuaciones, que son propias de los contextos de la enseñanza, independientemente de que sean contextos rurales o urbanos.

Reconocer en Colombia la diversidad de maestros en cuanto a la multiculturalidad, la disciplina y el potencial para desarrollar, a través de las narrativas, las experiencias que describían su quehacer, tanto en el territorio rural como en el urbano, permitió generar encuentros académicos apasionantes que terminaban en anécdotas en contextos distintos, pero en sí mismos muy auténticos y proliferos.

Sin embargo, en este viaje con diferentes escalas anímicas, anecdóticas y experimentales fue evidente encontrar aspectos rurales que se caracterizan porque albergan a estudiantes de diferentes partes del país, con particularidades que le son propias y que se arraigan en distintas formas de pensar, actuar y hablar a través de la tradición, las costumbres y la transmisión generacional. Fue entonces importante resaltar que los maestros manifestaron la poca cobertura educativa que tienen los sectores rurales, aparte de las dificultades de acceso, infraestructura y recursos de los que carece este tipo de población. La tarea de estos maestros comprende,

además, en muchos casos, el trabajo de la educación; otras funciones que superponen tareas administrativas y en otros casos la organización de la escuela y mantenimiento de la misma.

En decir, que las experiencias de los contextos rurales y urbanos difieren en muchos aspectos. Las necesidades, limitaciones, la población atendida en sus diversidades social, político, cultural y educativo fue lo trascendental, real y extraordinario de esta gran aventura de aprender y desaprender. En contraste con lo urbano y rural, se denotan experiencias que vislumbran realidades educativas diversas. Algo muy puntual, se identifica que el común de estos contextos es la vocación y el carisma de los maestros rurales y urbanos; la pasión y placer de ser maestros, las emociones y sentimientos que los mueve como personas al relatar sus experiencias; el compromiso y responsabilidad social que tienen y asumen en su rol docente; la preocupación por la formación integral, el cuidado y conservación del medio ambiente; los resultados de procesos de aprendizaje de los estudiantes; el liderazgo y la participación de los padres de familia, seguimiento de las actividades y compromisos de sus hijos son aspectos similares y que no los hacen diferentes aun siendo de contextos rural y urbano.

Puestos en marcha los proyectos, se inicia este proceso focalizando las diferentes problemáticas encontradas en las instituciones, enfocándose en organizar dichos proyectos en diferentes ejes temáticos; entre estos, algunos proyectos creativos, lúdicos, innovadores y disciplinares. Pero se mencionan los direccionados a la apropiación pedagógica de las TIC para el aprendizaje, como es el caso del denominado “Más allá de Facebook”, liderado por los docentes Manuel Esquea, Adalberto Munive, Boris Pallares y Helena Linero, con un campo de acción en la IE Virginia Gómez, del municipio de Ciénaga-Magdalena, y que por unanimidad de sus compañeros fueron elegidos para representarlos en el Foro Pedagógico Nacional por el manejo que el grupo le dio al tema del Cyberbullying y el Cyberacoso.

**Figura 4.** Viajeros dando a conocer el impacto de su proyecto de resignificación de sus prácticas pedagógicas



Fuente: fotografía de los autores, ECDF II UNAD 2019.

El proyecto “Empollando en casa” tiene un eje temático en las áreas transversales, es liderado por las docentes de las Instituciones de la Zona Bananera, las profesoras Ana Elena Pérez, Alby Guerra, Yennys Ariza y Rosalba Pabón, ellas consideraban necesario prestar mayor atención al acompañamiento que los padres de familia les hacen a sus hijos, organizando jornadas de reflexión y esparcimiento entre padres e hijos. Estos proyectos hicieron eco en las escuelas ubicadas en los espacios más recónditos de nuestro departamento, ecos en forma de experiencias que fortalecen la vocación y decisión de ser maestro y ayudan a la formación integral de sus estudiantes, al igual que en el ejemplo dado a sus colegas, para apoyar otros frentes diferentes a los disciplinares, es decir, maestros aprendiendo de maestros.

Por otro lado, una característica identificada es el acompañamiento y trabajo colaborativo para la implementación de proyectos, que consoliden la participación de toda la comunidad educativa al

interior de las instituciones rurales o urbanas. La apuesta en esta ocasión fue la presentación de los proyectos transversales, en la cual confluyeron temas ambientales, de convivencia y de didácticas, entre otros. Como explícitamente se ve en el proyecto “Artistas transformadores del ambiente”, liderado por Ingris Márquez Navarro y Yaqueline Vásquez Vinasco; en el que participaron más de 100 estudiantes, acompañados por los padres de familia y la comunidad educativa en general; el impacto de este proyecto, que también se direcciona hacia el emprendimiento, tuvo una acogida muy interesante porque amarra la lúdica, el arte y la expresión corporal, como estrategia pedagógica que sensibiliza, crea conciencia ambiental y se torna en una experiencia significativa para todos. Mimos, canciones, dramatizaciones, arte, colores y material reciclado adorna este proyecto, que magnifica no solo la participación de los estudiantes, padres de familia y la comunidad de los alrededores de la IE Darío Torregroza, de Ciénaga-Magdalena, sino que involucra a toda la comunidad en general.

**Figura 5.** Viajeros dando a conocer el impacto del proyecto de resignificación de sus prácticas pedagógicas



Fuente: fotografía de los autores, ECDF II UNAD 2019.

Así mismo, el proyecto titulado “Reciclando mantengo mi entorno limpio y aprendo a navegar por las áreas del saber” consolidó estrategias, que permitieron el desarrollo de competencias para el cuidado del medio ambiente. Se aprendió a reutilizar diferentes tipos de materiales, por ejemplo, se reciclaron llantas, las cuales fueron utilizadas como materia prima para la elaboración de sillas y materas que sirvieron para adornar y embellecer a la institución; la construcción de canecas que a su vez sirvieron para el reciclaje de las basuras; y otros productos. Se evidenció que, al resignificar el quehacer pedagógico, se logró que los estudiantes adquirieran conciencia y conocimientos sobre la importancia de cuidar el entorno en el que habitan, se dio la transversalidad y multidisciplinariedad al involucrarse otras ramas del saber. Este proyecto tiene un sello especial porque fue direccionado por docentes que se ubican en zonas rurales y urbanas; es así como se materializa el trabajo en equipo, con diversidad de estrategias dadas por los docentes de la IED El Líbano, IED Etnoeducativa José Benito Vives, de Andreis-Sevilla, zona bananera, IED Oscar Pesciotti Numa, sede ERM Caño de Palma, Banco-Magdalena, IED San Juan Bautista, sede la Colombia, Reten-Magdalena; y nace un proyecto producto del aprendizaje, motivación, conocimiento, sistematización de experiencias, competencias y sobre todo el amor hacia los procesos de educación trabajados en los módulos del curso ECDF II, los autores de este proyecto son los docentes Emir Barrera Rada, Sara Patricia Chávez de la Valle, Jhonys Zambrano Quintero y Luz Dibia Morrales Moreno.

Y todo esto para manifestar que los maestros entrelazan acciones en procura de una educación incluyente, que, a pesar de las dificultades, son capaces de traspasar las fronteras de la desigualdad, la inequidad y la pobreza, y reconocer en su vocación el privilegio de transformar y reivindicar las carencias de la educación con lo poco que se cuenta. Con el inicio de estos proyectos, como parte de la resignificación de las prácticas, se tiene la posibilidad de que evolucionen y permitan fortalecer el campo de la investigación y aplicación en diferentes contextos.

El maestro urbano afirmaba las diferentes formas de alcanzar el objetivo de enseñanza junto con los aspectos y factores pedagógicos, atribuibles al maestro urbano; que implica reconocer en él tam-

bién, en términos generales, los pros y los contras de las ciudades a nivel educativo, considerando que las dinámicas son distintas, pero no alejadas de la realidad educativa de los niños, niñas y adolescentes del país. No obstante, es imposible discriminar entre la ruralidad y la urbanidad, pues en términos generales la educación pública implica un compromiso, compromiso que fue evidente en cada uno de los talleres expuestos con los docentes del curso, que a medida que se avanzaba, estos se apoyaban e interactuaban a favor de sus estudiantes, la experiencia, el profesionalismo, la ética, la voluntad y la pasión se distinguían entre unos y otros.

Dentro del compartir en este viaje entre maestros rurales y urbanos se dieron dinámicas de enseñanza de estrategias metodológicas, situaciones, acciones y decisiones en cuanto al quehacer pedagógico, haciendo que unos maestros aprendieran y reflexionaran de los otros maestros y viceversa; y con esto también se logró que algunos valoraran las cosas con las que contaban, pues al escuchar las necesidades de otros, cambiaron su sentir de no tener los recursos suficientes para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Figura 6.** Acompañamiento de In Situ, docentes ECDF II



Fuente: fotografía de los autores, ECDF II UNAD 2019.

Para estos maestros es claro que tanto el desarrollo urbano como el rural no puede concebirse sin educación, por supuesto, el progreso de sus entornos se constituye en el cambio y avance social de sus poblaciones educativas, como también la transformación cultural de sus familias, concientizándolas de que la educación mejora la calidad de vida, ofreciéndoles elementos esenciales para la toma de decisiones, orientadas a mejorar los niveles de pertinencia, igualdad y calidad de la educación.

Debido a la diversidad de maestros con la que se contó en los encuentros académicos organizados por la universidad, se evidenció “un maestro” que revelaba las actitudes de liderazgo y entereza, basado en la formación integral de sus estudiantes, es allí donde está llamado a constituirse como un acompañante de los procesos educativos de sus estudiantes; y por esta razón, la experiencia del grupo de docentes del curso ECDF corte II trazó objetivos claros y definidos para llevar a cabo su proyecto de resignificación pedagógica, a través de aplicación de su propuesta académica, llegando así a uno de los destinos del viaje del curso ECDF II, pues es solo una escala, ya que sus viajes continúan; y continúan ya no desde la mirada de una comunidad educativa dividida, sino todo lo contrario unida, ya que esta unión permite tejer una red que contribuye al quehacer pedagógico y que esto se ve reflejado en construir una mejor sociedad para todos.

A pesar de que existen muchas brechas entre la educación rural y urbana, cabe resaltar que estas no fueron evidentes en el desarrollo del curso, allí eran un equipo consolidado de maestros, que instauran nuevas formas de pensar y actuar acerca de la educación, siendo este último el propósito primordial.

Unos y otros maestros compartieron y aunaron esfuerzos para trabajar colaborativamente en cada trayecto del viaje ECDF II, ofreciendo valiosos insumos desde la experiencia y las necesidades de sus contextos, con el fin de determinar la pertinencia del propósito

de cada uno de los proyectos aplicados, como producto de la resignificación de las prácticas pedagógicas. Los proyectos se llevaron a cabo en instituciones del sector rural y urbano, concluyendo de esta manera que es posible tener éxito, contemplando factores y variables de cada contexto, en los cuales se visibilizaron e interactuaron miembros de las comunidades educativas, incluyendo las familias, con un propósito compartido y entendiendo las múltiples formas de llevar a cabo la transformación pedagógica en espacios académicos favorables significativos. Y es así como se llegó al final del viaje del curso ECDF II, dejando una huella y mensaje de consecución de aplicación de proyectos que contribuyen a la resignificación del quehacer pedagógico y, por ende, a la construcción de una sociedad mejor para todos.

Un viaje llamado educación con diferentes escalas, un viaje cuyo objetivo final es contribuir a formar seres humanos con humanidad.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Assmann H. (2002). “Reencantar” la educación. En Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente (pp. 23-34). Narcea. <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Hugo-Assman-Placer-y-ternura.pdf>
2. Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación, (15), 105-149. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120>
3. Camilloni, A. (1998) El Sujeto del Discurso Didáctico. Praxis Educativa, 3(3), 27-32. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/194/180>
4. Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado. AIQUE. [http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasigprof/tps/File\\_chevallard.pdf](http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasigprof/tps/File_chevallard.pdf)
5. Herrera, J., González, D., Lozano, D. y Silva, O. (2019). Sustainable Cities. <https://view.genial.ly/5d2fbefb472a670f9e5221a8/interactive-content-p79912852>
6. Jiménez-Naranjo, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Teoría de la educación, 30(2), 223-246. doi:10.14201/teoredu302223246

- 
7. Luna, U., Vicent, N., Reyes-Cabrera, W y Quiñonez-Pech, S. H. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, REIFOP*, 22(1), 83-102. doi:10.6018/reifop.22.1.358761
  8. Muñoz, C. CAMGKS. (2019, 11 de septiembre). ECDF II Zona Bogotá [Archivo de video]. <https://youtu.be/MYUIqJ36Tcw>
  9. Muñoz, C. y Torres, J. (2014). El texto escolar y la formación: un análisis de la caída libre en los módulos del programa de educación continuada de Cafam (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás.
  10. Tormo-Santamaría, M., Bernabeu-Mestre, J., Galiana-Sánchez, M. E. y Trescastro-López, E. M. (2019). El recurso didáctico de los huertos y las granjas escolares del programa EDALNU y sus antecedentes (1958-1972). *Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia, Asclepio*, 71(1). doi:10.3989/asclepio.2019.08



# CAPÍTULO

## LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN ESPACIO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS A TRAVÉS DEL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN EL CURSO ECDF

### **Autores:**

*Gianny Marcela Bernal Oviedo*

Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación

Correo electrónico: [gjanybernal07@gmail.com](mailto:gjanybernal07@gmail.com)

Google Académico:

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&authuser=3&user=f10iKBkAAAAJ>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9457-6566>

*Carlos Julio Peña Canchila*

Magíster en Educación

Correo electrónico: [carlos.peña@unad.edu.co](mailto:carlos.peña@unad.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3763-5854>

*José Antonio Gómez Rodríguez*

Master en Desarrollo Humano y Comportamiento Multidisciplinario

Correo electrónico: [antonio.gomez@unad.edu.co](mailto:antonio.gomez@unad.edu.co)

Google Académico:

<https://scholar.google.es/citations?user=657HOi4AAAAJ&hl=es>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9554-194X>



## Introducción

Las comunidades de aprendizaje en el contexto educativo se han convertido en una alternativa facilitadora de experiencias significativas. Estos grupos están conformados por personas que tienen intereses relacionados con una misma temática, persiguen un mismo objetivo, mantienen una comunicación recíproca y lo más importante, comparten un mismo sueño, en este caso, resignificar el quehacer del maestro, a través de la interacción dialéctica de las experiencias de aula, dando mayor sentido al valor que tiene educar; cada integrante realiza aportes útiles desde las vivencias y realidades del aula en los diferentes contextos educativos a los que pertenece. Por esta razón, una comunidad de aprendizaje es un colectivo de maestros que han comprendido que se deben hacer reflexiones de las prácticas pedagógicas bajo una mirada crítica, esto conlleva un proceso de individualización desde la autorreflexión, para ir siempre en busca de nuevas posibilidades, una de ellas es apostar a los retos pedagógicos desde una nueva cultura de trabajo que garantice un aprendizaje para la vida en los educados.

Según Coll et al (2008), las comunidades de aprendizaje en el aula implican una nueva cultura de aprendizaje. Para Flecha et al (2003) “el proyecto de comunidades de aprendizaje exige la participación de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula”. Para Valls y Munté (2010), una clave del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje es el principio de transformación. El proyecto de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico son de orientación profundamente transformadora (Valls y Munté, 2010, p. 12). De modo que, estos colectivos surgen como una alternativa para dar una mirada diferente a la realidad experimentada, en torno a una renovación pedagógica desde una práctica educativa, centrada en la pedagogía de la esperanza. Una de las tareas del educador o educadora, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos– para la esperanza, sin la cual poco se puede hacer porque difícilmente luchamos (Freire, 1993, p. 9).

Por ende, en busca de esas nuevas posibilidades surge este capítulo que tiene como finalidad evidenciar las diferentes comunidades de aprendizaje que surgieron en el curso Evaluación Diagnóstica Formativa ECDF, un espacio para la resignificación de la praxis, desde un proceso basado en investigación a partir del aprendizaje dialógico, mostrando el proceso de conformación de los grupos y las temáticas en las que centraron sus propuestas pedagógicas. Así mismo, presentar una reflexión sobre la importancia de la implementación de este tipo de comunidades, como estrategia que promueve la resignificación de la praxis en los maestros-estudiantes. Entendiendo, que, al interior del curso, se convirtieron en un insumo didáctico-pedagógico para el fortalecimiento de las prácticas de aula, lo que implica la visualización de los procesos de enseñanza- aprendizaje como construcción curricular, trabajando diferentes ejes temáticos: convivencia, paz y ciudadanía, didácticas de las disciplinas, inclusión, apropiación pedagógica de las TIC; y proyectos transversales: medio ambiente, aprovechamiento del tiempo libre, educación para la sexualidad.

En este sentido, el aula del curso ECDF II, como espacio centrado en el aprendizaje, estableció nuevas formas con intencionalidades que podían ser compartidas a través del diálogo. De allí, empiezan a surgir posibilidades para apostarle a una innovación pedagógica, entendiéndose en palabras de Carbonell (2001): “Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 17). De manera que, las comunidades de aprendizaje empiezan a emerger como búsqueda de un cambio, principalmente, en ellos como maestros para impactar la escuela y su entorno. Esto implicaba un reto: resignificar el quehacer docente desde diversos aspectos, como: modificación en los materiales utilizados, incluir metodologías más activas, actualización de contenidos (de acuerdo a los nuevos lineamientos y necesidades de sus estudiantes) y fortalecer la dimensión humana, esta última

urgía, para apostarle a una educación integral desde una escuela incluyente e innovadora.

Frente a las comunidades de aprendizaje, Domínguez (2017) establece que estas se demarcan desde una vertiente de tipo social e inclusiva y presentan un enfoque educativo, direccionado hacia el abordaje de inquietudes que demandan los educandos, contribuyendo así, a mejorar la relación aprendizaje-comunidad-estudiante. Como espacio de transformación, en el curso ECDF estos grupos se convirtieron en la mejor opción para que los estudiantes-maestros establecieran distintas reflexiones del análisis de su praxis pedagógica, para apostarle a un cambio que se podía llevar a cabo a través del diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica. También, permitieron experimentar una evolución frente a los modelos tradicionales de enseñanza, brindando apertura a nuevas estrategias y metodologías que respondieran a las actuales formas de aprender y educar, con la actualización de los contextos para alcanzar la resignificación del ejercicio docente.

## **Las comunidades de aprendizaje como una práctica educativa dialógica**

El diálogo entre las personas debe estar caracterizado, en esencia, por permitirle a los participantes expresar sus pensamientos de manera libre y sin ningún tipo de coacción, fundamentado en el respeto y la igualdad, independientemente del estatus o niveles de formación que haya entre ellos, todo esto teniendo en cuenta de que cada uno de los involucrados busca argumentar y validar su posición, sin pretender en ningún momento llevar a cabo una acción de poder o superioridad, tal y como lo expresa Freire (1970) al ser citado por Prieto y Duque (2009) “De ahí que [el diálogo] no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro” (p. 11).

Así mismo, esto da mayor validez a las actividades desarrolladas durante este curso, puesto que cada uno de los procesos reflexivos llevados a cabo en los diversos espacios, se basaban en un diálogo bidireccional, que tenía como propósito generar un análisis de

cada una de las experiencias vividas por los docentes, a través de una participación activa, que permitiera ahondar en sus inquietudes, despejando sus dudas, todo ello producto de la dialógica con la que eran abordados cada uno de los temas. Así lo manifiestan Prieto y Duque (2009) “Las relaciones sociales en cualquier ámbito pueden ir orientadas o bien hacia el diálogo y la participación de los diferentes agentes sociales o, por el contrario, hacia la imposición y/o la inhibición de estos” (p. 11).

Todo lo anterior lleva a clarificar la importancia del aprendizaje dialógico y el papel que este juega en las comunidades de aprendizaje, facilitando así los procesos en el aula, los cuales llevan a la consolidación de experiencias significativas. Para el caso de este curso ECDF II, en el cual los docentes jugaban un papel de estudiantes, el uso de la dialógica resultó muy pertinente, dado que permitió acercar a los maestros a otras experiencias, alcanzando con ello que se permearan sus prácticas a través de las réplicas y de las acciones didácticas desarrolladas, aplicables al contexto donde se encontraban. Valls y Munté (2010) afirman que:

El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son solo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado, sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan. (p. 12)

Por consiguiente, es de entender que los procesos formativos en la escuela deben apuntar a ir más allá de las aulas de clase, puesto que las interacciones sociales y familiares ayudan a construir conocimiento desde el currículo oculto, todo esto soportado en gran medida en la dialéctica que manejan los estudiantes y la capacidad dialógica que tengan. A su vez, las comunidades de aprendizaje conllevan a un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, lugar donde, a través del diálogo conjunto, se llega a ideas consensuadas que tiene como propósito principal facilitar los procesos al interior del aula, en pro del beneficio de los estudiantes, tal y como lo manifiesta Ferrada y Flecha (2008):



En consecuencia, el concepto de educación que orienta el modelo dialógico de la pedagogía implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprenden la educación como un proceso que les involucra protagónicamente, y que no es solo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad, hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente. (p. 46)

En otras palabras, queda claro que los procesos formativos comprenden una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta, en consecuencia, el docente es uno de ellos, de ahí la necesidad de reflexionar con respecto a su trabajo de aula, teniendo como eje principal el contexto en el que se encuentra inmerso, permitiéndole así la construcción de los aprendizajes haciendo uso de los entornos sociales, familiares y escolares.

## **Las comunidades de aprendizaje y el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas**

Los aspectos concernientes a las propuestas pedagógicas se regulan desde distintas dimensiones, principalmente, aquellas que abarcan toda una ramificación de aspectos educativos, que involucren las herramientas necesarias con el fin de identificar las estrategias propicias, para llegar al conocimiento generalizado en una población de educandos. Si bien una propuesta pedagógica obligatoriamente incorpora la distribución de su desarrollo sistemático, partiendo así desde una valoración específica, es el eje natural organizativo que deriva de los objetivos esperados.

En una población globalizada y acudiendo al aspecto estructuralista característico en J. Piaget (1986), “las ciencias de la educación actual ofrecen una base sólida dentro de los planteamientos pedagógicos que se ofrecen dentro de una comunidad de aprendizaje”. Es así como el enfoque educativo, debe tener en cuenta las investigaciones previas y los desarrollos epistemológicos que posteriormente se

convertirán esencialmente en propuestas pedagógicas institucionales, las cuales buscan transformar las problemáticas del contexto desde la transitividad que presenta el conocimiento en una población específicamente identificada, esto implica un trabajo en conjunto con semejantes que piensan, actúan y razonan de forma similar, lo cual es posible albergar como cognición igualitaria, reforzada con los diferentes elementos del conocimiento y en consecuencia con las habilidades proporcionadas, una vez se desarrollan las propuestas pedagógicas, siendo estos los insumos regulatorios vinculados en forma tácita a comunidades de aprendizaje.

Se hace importante que las propuestas frente al componente de orden nacional vinculen diferentes ejes temáticos, que se conviertan en una oportunidad de desarrollo escolar globalizado, de igual forma, deben ser vistas como aspectos intrínsecos en la formulación conceptual de dichas comunidades de aprendizaje. Para resignificar la práctica pedagógica, Arias (2019) sugiere que las propuestas pedagógicas acudan al ejercicio planificador resurgentes del interés transversal, con los requerimientos curriculares institucionales, buscando así una mayor trascendencia de los ejes temáticos abordados al interior del aula. Lo anterior muy seguramente mejorará el desempeño individual y grupal en el estudiantado de manera directa y pertinente, este fue uno de los resultados de la conformación de las comunidades de aprendizaje expuestas en el curso ECDF, pues en la práctica de los maestros se generaron cambios al momento de implementar estrategias en sus propuestas pedagógicas, que en su mayoría permitieron crear nuevos espacios para la enseñanza de los estudiantes y lograron así la resignificación.

Por otro lado, - las comunidades de aprendizaje, al interior del curso ECDF, son el resultado de una estrategia metodológica basada en una práctica educativa dialógica, de ahí que, el diseño, implementación y evaluación de una propuesta se convirtiera en la estrategia metodológica para lograrlo. En primer lugar, se partió de una lectura de contexto (situación inicial – situación deseada), que cada miembro del colectivo debía realizar de manera individual, identificando aspectos en lo social, económico y cultural, así como del entorno de la institución educativa en la cual estaban inmersos. Como apoyo a este momento, los docentes realizaron la lectura “La

práctica docente y la realidad en el aula” (Betancourth, 2013), que fue discutida y compartida por todo el equipo. De esta manera, los maestros se prepararon para reflexionar sobre la realidad de cada práctica docente, desde una autorreflexión que posteriormente fue compartida. Ellos, en este proceso, analizaron la realidad de su entorno desde los diversos factores situacionales que permeaban el aula. El ejercicio estuvo acompañado de la elaboración de la matriz FODA como reflexión individual, se debía elaborar un diagnóstico para formular estrategias en función de las realidades de aula, que propiciaran verdaderos escenarios de aprendizaje para la vida.

Luego de la reflexión individual de las necesidades, los maestros empezaron a identificarse con algunos colegas, pues habían reconocido la misma intención en su práctica pedagógica, tal vez, por las características propias del contexto de la región Caribe colombiana. Sin embargo, no todos se conocían, por ello sentían cierto temor al organizarse en colectivos. Entonces, se propuso la actividad *Reto del Malvavisco*, que permitió que los grupos reconocieran sus limitaciones y fortalezas para empezar a conformar sus colectivos. Además, este reto se convirtió en un espacio para reflexionar sobre la idea de que todos contamos con diferentes talentos que aportan a la generación de nuevos conocimientos. Del mismo modo, la reflexión a la pregunta ¿cómo puedo transformar mi práctica pedagógica, en función de las realidades en mi aula? permitió examinar al interior de cada colectivo las distintas y variadas alternativas para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Como respuesta a la estrategia metodológica presentada en el curso, se debía dar cuenta del diseño, implementación y evaluación de un proyecto para lograr la resignificación de la praxis y contribuir con la innovación de los procesos educativos. De ahí que, las comunidades de aprendizaje se convirtieran en el mejor pretexto para lograrlo, desde el análisis de las realidades, la autorreflexión permanente (diferentes talleres) y el trabajo colaborativo. De ese modo, en la fase de diseño, los docentes iniciaron con la planeación de la propuesta, para lo cual, se socializaron algunas pregun-

tas que se encontraban en la guía Proyecto de resignificación de las prácticas pedagógicas del curso ECDF. En esta primera etapa se describió en qué consistía la idea, partiendo de la problemática del entorno escolar identificada. Además, se mencionaban los objetivos que, como colectivo, deseaban alcanzar de acuerdo a la estrategia pedagógica (innovación pedagógica) que proponían para lograr la resignificación de su práctica pedagógica.

En cuanto a la fase de implementación, los docentes planearon las actividades a realizar de acuerdo con la estrategia diseñada. En esta etapa utilizaron el diario de campo como instrumento para sistematizar los diferentes aprendizajes presentados por los estudiantes. También, iban reconociendo de qué manera la propuesta contribuía a la resignificación de su praxis. Este espacio permitió que cada grupo, desde su reflexión, identificara los diferentes cambios que lograba evidenciar en su proceso de autoevaluación. De modo similar, la fase de resultados admitió reflexiones más sólidas, que se generaron acorde a los resultados obtenidos, estos permitieron modificaciones en el proceso, reconociendo debilidades y fortalezas; cada comunidad de aprendizaje logró reconocer que era necesario resignificar las prácticas pedagógicas, a fin de trascender positivamente en los procesos de aprendizaje y las vidas de los estudiantes como seres multidimensionales, teniendo en cuenta su entorno social, económico y cultural, y considerando el aprendizaje como un proceso vital que puede ser construido por seres humanos, capaces de trabajar en equipo.

Precisamente fue el diálogo asertivo el que contribuyó al fortalecimiento de la praxis pedagógica, basada en el análisis de las realidades con las que cuentan los agentes educativos, invitando de esta manera a una autorreflexión permanente del docente, lo cual se fortalece a través de la socialización y el trabajo colaborativo. Como resultado de la práctica educativa dialógica para la resignificación de la praxis pedagógica, surgieron las siguientes comunidades de aprendizaje como estrategia metodológica en el curso ECDF II-2019:

**Tabla 1.** Comunidades de aprendizaje del curso ECDF II-2019

Comunidad de aprendizaje	Nombre de la propuesta de la comunidad de aprendizaje	Temática	Institución educativa donde se implementó el proyecto
1	La comunicación Asertiva: un reto para el ámbito escolar	Convivencia, paz y ciudadanía	Institución Educativa Rincón del Mar, San Onofre-Sucre
2	Cuadros vivos para la vida	Proyectos transversales	Institución Educativa Puerto Franco, Galeras-Sucre
3	Resuelvo problemas matemáticos con las actividades del contexto	Didáctica de las disciplinas	Institución Educativa Técnico Agropecuario Guillermo Patrón, Corozal-Sucre
4	Me divierto y aprendo	Didáctica de las disciplinas	Institución Educativa San José, Magangué-Bolívar
5	El aula un escenario para la construcción de paz	Convivencia, paz y ciudadanía	Institución Educativa Normal Superior Montes de María, San Juan Nepomuceno-Bolívar
6	TPR IS FUN	Inclusión	Institución Educativa Dulce Nombre de Jesús, Sincelejo-Sucre
7	Storyboard, una estrategia para fomentar la comprensión lectora	Apropiación pedagógica de las TIC	Institución Educativa Técnica Gestión Empresarial Gabriela Mistral, Carmen de Bolívar-Bolívar
8	La diversidad en el aula	Inclusión	Institución Educativa los Palmitos-Sucre
9	El profesor Tallo	Proyectos transversales	Institución Educativa El Consuelo, Plato-Magdalena
10	Sana convivencia	Convivencia, paz y ciudadanía	Centro Educativo la Quebrada
11	Fortaleciendo nuestra convivencia	Convivencia, paz y ciudadanía	I.E Altos del Rosario

Comunidad de aprendizaje	Nombre de la propuesta de la comunidad de aprendizaje	Temática	Institución educativa donde se implementó el proyecto
12	Rincones de aprendizaje	Didáctica de las disciplinas	I. E. Andrés Rodríguez B.
13	Trátame bien y te respondo a lo bien	Convivencia, paz y ciudadanía	Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara
14	Nuestra basura, nuestro valor	Proyectos transversales	Institución Educativa Buena Esperanza
15	Aprovechando el rato	Proyectos transversales	I.E. Nueva Esperanza
16	Aprendiendo con EVA	Apropiación pedagógica de las TIC	I.E. de Guaranda
17	Acciones para la vida	Proyectos transversales	I.E. Juanita García Manjarrez
18	Juego, me divierto y aprendo	Proyectos transversales	El Roble
19	Jugando me divierto y aprendo	Proyectos transversales	I.E San Mateo
20	El respeto nos une, las diferencias nos enriquecen	Convivencia, paz y ciudadanía	I.E. Técnico Agropecuario el Piñal
21	Caminando a la igualdad	Inclusión	Centro Educativo Barranca del Municipio de San Onofre-Sucre
22	Inclúyeme: estrategias para mejorar competencias en lecto-escritura, para estudiantes con déficit de atención	Inclusión	I.E. Ciudad Boquía de Pereira-Risaralda

Comunidad de aprendizaje	Nombre de la propuesta de la comunidad de aprendizaje	Temática	Institución educativa donde se implementó el proyecto
23	Utilización de página web para motivar el emprendimiento laboral y académico en los estudiantes de grado decimo y once	Convivencia, paz y ciudadanía	I.E. Manuel Elkin Patarroyo, Dosquebradas-Risaralda
24	El cortometraje como estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de la postprimaria del Instituto Mistrató	Convivencia, paz y ciudadanía	Sede Educativa Mampay, Mistrató-Risaralda
25	Aplicación de una secuencia didáctica de enfoque interactivo, como estrategia de mejoramiento en la comprensión lectora del grado 1C	Didáctica de las disciplinas	I.E. de María Auxiliadora, Dosquebradas-Risaralda
26	Cartilla didáctica para la enseñanza de la trigonometría	Didáctica de las disciplinas	I.E. Guadalupe, Dosquebradas-Risaralda
27	Semillero ecológico San Joaquín	Convivencia, paz y ciudadanía	I.E. San Joaquín, Pereira-Risaralda
28	Motivación hacia la ubicación de un proyecto de vida, por parte de los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, de la Virginia-Risaralda.	Convivencia, paz y ciudadanía	I.E. Alfonso López Pumarejo, La Virginia-Risaralda.
29	La cultura como herramienta pedagógica dentro del desarrollo de la clase de sociales, para los estudiantes de grado 8° en la Institución Educativa Enrique Millán.	Convivencia, paz y ciudadanía.	I.E. Enrique Millán, Pereira-Risaralda

## Conclusiones

Las comunidades de aprendizaje, en el curso ECDF, se convirtieron en un espacio para la resignificación de la praxis a través del diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas. El maestro-estudiante participó de manera activa en un colectivo, para la transformación de su contexto social, en este caso el aula (Freire, 1993). En palabras de Valls (2000) citado por Elboj-Saso et al (2006), esto significa que:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social de un centro educativo y de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluidos el aula. (p. 9)

Fue precisamente el aula del curso ECDF II una alternativa, que permitió la resignificación de las prácticas pedagógicas, utilizando herramientas como el diálogo y la reflexión, siendo la comunicación a través de los distintos *feedback*, una verdadera mediación pedagógica.

Con este colectivo de maestros se logró la socialización, análisis y reflexión de experiencias pedagógicas, a partir de la valoración de las limitaciones y oportunidades del contexto. Además, identificar una situación inicial, que demandaba un cambio para alcanzar una resignificación de la labor del maestro; fue justamente el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas, el mejor motivo para fomentar la pedagogía de la esperanza que menciona Freire, cada espacio de asesoría en el que participaba el maestro-formador con los maestros-estudiantes era el escenario para la esperanza, que, tal vez, en muchos ya estaba perdida.

Un aporte significativo que deja la implementación de las comunidades de aprendizaje es la construcción de conocimiento y la implementación de estrategias a partir del trabajo colectivo, fundamentado en un diálogo fluido, respetuoso y consensuado, el cual permitió romper los esquemas tradicionales, que muchos de los maestros habían forjado durante muchos años, tal vez de



manera involuntaria. Otro de los grandes aportes que deja este curso fue lograr que los maestros ampliarán su visión de aula, puesto que les permitió fijar su mirada en muchos casos de su contexto, reflexionar sobre él y hacer ajustes a sus prácticas pedagógicas, entendiendo así, que es una de las herramientas más importantes que tienen, la cual les permitió abordar los procesos de aprendizaje desde la realidad mas no desde la idealidad.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Arias, O. (2019). *Utilización de página web para motivar el emprendimiento laboral y Académico en los estudiantes de grado décimo y once*. ECDF-UNAD.
2. Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118.
3. Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. <https://es.scribd.com/doc/146788007/Carbonell-La-Aventura-de-Innovar-1>
4. Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
5. Correa, F. J. (2008). Ambientes de aprendizaje del siglo XXI. *E-mail Educativo*, 1(1). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12622>
6. Domínguez, F. (2017). *Génesis y evolución de las comunidades de aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16457/TESIS%20Dom%C3%ADnguez%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
7. Elboj-Saso, C., Puigdemívol-Aguadé, I., Soler-Gallart, M. y Valls-Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (5ª ed., Vol. 177). Graó. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c-448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
8. Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>

- 
9. Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003, septiembre-octubre). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. <https://comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/580/87e12be8934acb192388908632bd8db7.pdf>
  10. Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
  11. Jiménez-González, A. y Rodríguez-Casado, M. (2016). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (25), 105-118. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
  12. Mejía, C. (2019). *Propuesta pedagógica: Semillero Ecológico San Joaquín*. ECDF-UNAD.
  13. Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología* (2ª ed.). Barral.
  14. Prieto, O. y Duque, E. (2009, noviembre). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

- 
15. Ruiz, E. (2014). *Aprendizaje creador y las prácticas pedagógicas*. Amapsi.
  16. Valls, R., y Munté, A. (2010, abril). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
  17. Zapata, M. (2013). *Gestión del aprendizaje en Educación*. Universidad de Alcalá.



# CAPÍTULO

## TRANSFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESDE LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

### **Autores:**

*Rocío Sepúlveda Patiño*

Especialista en Docencia Universitaria

Correo electrónico: [realdemares@gmail.com](mailto:realdemares@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4696-1854>

Google académico:

[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=new\\_profile&hl=es](https://scholar.google.es/citations?view_op=new_profile&hl=es)

*Jorge Torres Gutiérrez*

Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente Secretaría de Educación del Distrito.

Correo electrónico: [georgetogu@gmail.com](mailto:georgetogu@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-764-962>

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=2&user=c8YNGK8AAAAJ>

*Juan Alexander Triviño Quiceno*

Magíster en Docencia de las Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: [j.trivino@udla.edu.co](mailto:j.trivino@udla.edu.co); [juan.trivino@unad.edu.co](mailto:juan.trivino@unad.edu.co);

[jtrivio@gmail.com](mailto:jtrivio@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0500-7968>

Google Académico:

<https://scholar.google.es/citations?user=z3vBBIMAAAAJ&hl=es>



*Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-,  
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo*

**Paulo Freire**

## **¡Bienvenidos, gestores de posibilidades infinitas de transformación!**

Ser maestros, ¡qué hermosa labor a la que fuimos llamados!

Retomar esta frase, mencionada en el módulo común del curso ECDF II, lleva a que se tome conciencia de la importancia que reviste educar a partir de prácticas pedagógicas transformadoras, que permitan a los estudiantes construir el futuro que desean. Lo anterior es posible, si se imaginan, planifican e implementan formas alternativas de educar, dada la gran responsabilidad que conlleva formar individuos íntegros en las sociedades cambiantes del mundo de hoy.

Los docentes están llamados a ser creadores permanentes de nuevas estrategias, actividades, procedimientos y formas de mediación de los aprendizajes. Para esto es pertinente contemplar la acción en contexto, la interlocución, el reconocimiento de la otredad, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad.

Por eso, se hace necesario resignificar las propias prácticas pedagógicas desde la reflexión y el trabajo entre pares, con el fin de incidir de forma positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir del reconocimiento de su entorno social, económico y cultural, así como del contexto de la institución educativa y sus posibilidades de desarrollo.

## **Transformación de las instituciones educativas**

Surge entonces un gran interrogante: ¿cómo resignificar las prácticas pedagógicas a fin de que estas trasciendan positivamente en los procesos de aprendizaje y las vidas de los estudiantes, como

seres multidimensionales, teniendo en cuenta su entorno social, económico y cultural, y considerando el aprendizaje como un proceso vital?

El resultado del esfuerzo encaminado a la búsqueda de respuestas a ese interrogante es el deseo de transformación del quehacer cotidiano de los maestros. Esta transformación parte de la convicción de que es posible una práctica educativa, como un proceso en el que tanto maestros y estudiantes como padres de familia son partícipes y beneficiarios de los procesos desarrollados al interior de las instituciones educativas.

Es por ello que, repensar la práctica pedagógica implica un proceso de reflexión que resignifique el quehacer docente, para lo cual, los educadores, tienen el deber de plantear e implementar nuevas estrategias de aprendizaje a partir del espacio en el cual desarrolla su actividad pedagógica, para lograr un diálogo con el otro y un reconocimiento de la existencia de quien aparece ante los ojos en el aula de clase: el estudiante, quien se convertirá en artífice de las experiencias compartidas.

Bajo esta perspectiva, Ausubel (1983) plantea:

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que este se produce; y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. (p. 1)

Cuando el maestro asume esta posición, en la que es capaz de ver al otro tal cual se presenta ante sí, es cuando inicia el verdadero proceso de transformación de su práctica educativa y es entonces cuando se puede decir, que inicia el Proceso de TRANSFORMACION de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA en la cual potencializa su labor.



En este sentido, se puede afirmar que, si se piensa en transformar la institución educativa, no cabe duda de que el cambio debe iniciar por la transformación de las ideas que se tienen sobre lo que implica educar.

Tradicionalmente, se ha concebido la transformación de las instituciones educativas desde el cambio de los espacios físicos. Sin embargo, se debe entender que, hoy por hoy, transformar las instituciones debe significar, convertirlas en escenarios con sentido, que propicien aprendizajes significativos, cuya preocupación por el resultado final esté más allá de la aprobación del curso por parte de los estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje significativo se asume, dentro de los procesos de transformación.

Cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendiente a que surja la pregunta qué se quiere aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. (Rodríguez, 2011, p. 34)

Actualmente, se cree que transformar una institución educativa equivale a introducir estrategias innovadoras, como la incorporación de TIC al aula o hacer ajustes curriculares para introducir nuevas asignaturas a la malla curricular. Pese a ello, y aunque esas premisas no se alejan de la realidad, la verdadera innovación sucede cuando las aulas se convierten en espacios transformados de aprendizajes, en los cuales se adquieren habilidades para la vida, para enfrentar el mundo exterior, para aceptar y respetar a su compañero con las diferencias, para adquirir las competencias necesarias en la toma de decisiones que afecten su vida en comunidad. Para ello, es necesario que la mirada al sujeto de la educación, el diseño y desarrollo de espacios educativos vitales, y el desarrollo de los vínculos al interior de la institución educativa y entre esta y su entorno, sean ejes fundamentales para posibilitar los procesos de transformación institucional encaminados a lograr un verdadero cambio en la escuela (Serafini, 2017).

En el curso ECDF II se dieron pasos importantes en este sentido. El lector de este capítulo puede descubrir la importancia que se dio a la resignificación de la práctica pedagógica de los maestros participantes, para lograr una verdadera transformación de la institución educativa en la cual desarrollan su labor. En el proceso, se dinamizaron las reflexiones sobre el quehacer pedagógico cotidiano de cada uno de los docentes, haciendo una lectura e interpretación de sí mismos, con el fin de construir el propio camino hacia la transformación de su quehacer. Sumado a lo anterior, y no menos importante, fue lograr que los docentes exploraran las características de su entorno: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (matriz FODA); y las necesidades y potencialidades de quienes intervinieron en el proceso educativo según su rol, teniendo en cuenta que actualmente existen muchas y variadas demandas del entorno, que exigen al maestro la implementación de estrategias pedagógicas acordes con el contexto.

En este sentido, cabe reiterar, que el docente es protagonista de la transformación de la institución en la que labora, al convertir su práctica pedagógica en un espacio de reflexión, desde la cual, encuentra alternativas para el aprendizaje, con acciones que reorienten su labor para que el estudiante produzca de manera significativa. Lo anterior implica que, la producción de conocimiento en la institución educativa genera cambio de mentalidad frente al ambiente escolar y la interconexión entre los actores participantes del proceso. Así, este maestro, es sujeto de su propia práctica en aras de transformar su quehacer educativo y con él la generación de impactos sociales favorables al entorno escolar.

En este orden de ideas, surge la necesidad de que el maestro proponga proyectos que generen transformación a la institución educativa, den sentido al proceso de aprendizaje de sus estudiantes y enriquezcan las relaciones con la comunidad educativa en la que ejerce su práctica pedagógica. Se hace necesario que tales proyectos permitan cambios significativos en las actuaciones de los participantes por medio de la relación directa con su contexto escolar, pero que también reflejen los logros obtenidos a partir del compromiso de cambio y la orientación de su acción a la transformación de la práctica.

La transformación educativa de una institución, lograda por medio de la implementación de un proyecto de resignificación de un maestro, debe comprender elementos que se vuelvan referentes fundamentales para otros docentes, que se inspiren en su ejemplo y pretendan lograr el cambio en su institución.

Ahora bien, tales referentes de actuación deben partir del enfoque de una educación inclusiva de calidad, haciendo de la práctica pedagógica transformadora, un proceso en el que se reconozca y valore al otro, lo cual implica apropiarse del valor que tienen y aportan las diferencias al construir una sociedad dinámica en la que todos tienen la misma oportunidad de participación.

Calvo (2016) afirma que no debemos olvidar que cada contexto escolar y social tiene sus propias características, por lo que es necesario diseñar proyectos y/o actividades innovadoras que permitan a las familias, a la escuela y a la comunidad trabajar juntas, generando relaciones de calidad, donde impere la confianza y la comunicación, el respeto, el tiempo compartido, los apoyos y la formación recibidos, y los recursos de la comunidad. Por tanto, es importante conocer las necesidades del centro, siendo una herramienta de gran utilidad y disponibilidad inmediata.

Se entiende, en este sentido, que además de los conocimientos que transmite el maestro, son relevantes las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, las que surgen entre estudiante y estudiante, maestro y estudiante, familia y maestro. Dichas relaciones son las que le dan sentido al aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve. El estudiante aprende en su cotidianidad a través del establecimiento de relaciones significativas, mas no de la acumulación de información, ni de la memorización de conceptos, por tanto, no debe concebirse al estudiante como un ente pasivo, sino como un protagonista, un ser para el cual todas y cada una de las actividades, así como todos y cada uno de los conceptos, signifiquen algo para su propia vida. Bajo esta idea, se entiende que el aprendizaje significativo ofrece:

El marco para el diseño de herramientas meta-cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, esta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con «mentes en blanco» o que el aprendizaje de los alumnos comience de «cero», pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. (Ausubel, 1983, pp. 1-2)

Para alcanzar una educación de calidad y formar a ciudadanos comprometidos del siglo XXI, es necesaria la participación de los maestros, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad. La participación de los padres en las decisiones de la institución, casi siempre está garantizada, pero se aprecia una falta real de participación, debido a que no está específicamente definido el papel que deben desempeñar. Es frecuente que los padres sean solamente receptores de información y participen ocasional y puntalmente en las actividades escolares, mas no hay una real participación en los temas relacionados con las prácticas pedagógicas de los maestros.

Murua et al (2017) afirman, entre otras cosas, que el desafío, por tanto, es lograr la participación de todos los actores que tienen que ver con la formación de los estudiantes, entendiendo que la participación supone un interés, una opción y una convicción personal, que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones que les afecten. Por lo dicho anteriormente, es importante recalcar la importancia de la participación de las familias para lograr verdaderas transformaciones en las prácticas educativas a partir de la participación y compromiso de las familias en los procesos educativos.

La educación es el arma más poderosa que puedes  
usar para cambiar el mundo

**Nelson Mandela**

En definitiva, transformar una institución educativa, requiere:

- Una mirada introspectiva al sujeto de la educación
- El diseño y desarrollo de espacios educativos vitales
- El desarrollo de vínculos al interior de la institución educativa y entre esta y su entorno, como ejes que sustenten el proceso de transformación institucional.

### **¿En qué contexto se desarrollan las experiencias de resignificación?**

La reflexión acerca de la práctica educativa demanda el conocimiento del contexto. Este saber se vuelve relevante para comprender las dinámicas sociales de los escenarios en los cuales están inmersas las instituciones educativas. También permite entender las prácticas propias de la escuela. Así, desde la lectura del contexto, se logra comprender las necesidades de los estudiantes y las estrategias y proyectos que orientan los docentes, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento.

Entendiendo que el ejercicio de resignificar las prácticas educativas de los docentes necesita de la resignificación del contexto social, se presenta, desde la construcción de las experiencias docentes en el marco del curso ECDF II, ofertado por la UNAD en la sede Zipaquirá, algunas de las características del contexto leído e interpretado por los docentes para desarrollar su práctica.

El contexto está permeado por las relaciones familiares, en este caso un gran porcentaje de las familias están compuestas por madres cabeza de hogar, quienes en su mayoría dejan a los estudiantes al cuidado de los abuelos mientras realizan su actividad laboral. Se evidencia entonces ausencia de los padres de familia. Respecto a lo laboral, las principales actividades que realizan los padres y madres y familia se relacionan con la floricultura, el transporte, la construcción, la vigilancia y el trabajo doméstico, entre otros; que les demanda entre ocho y doce horas de permanencia, afectando el acompañamiento de los padres hacia sus hijos.

Referente al contexto social, un porcentaje de la población estudiantil, sobre todo en educación básica, reside en el sector rural, mientras que quienes residen en el sector urbano tienen acceso a la educación media. En este contexto, se generan algunas representaciones acerca de lo que significa ser parte del contexto rural y del contexto urbano. En primer lugar, para los estudiantes en ruralidad se cree que la educación impartida no debe poseer gran complejidad y debe estar enfocada en las actividades académicas propias del campo. Y, en segundo lugar, la educación urbana se asume como un proceso complejo y universal. Bajo estas representaciones, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el mundo rural han carecido de herramientas que permitan explorar y pensar nuevas posibilidades de ascenso social. Esta visión, ligada a la tradicional de mediados del siglo XX, se ha consolidado generacionalmente, influyendo en la profesionalización de los padres y acudientes de los estudiantes de las instituciones y por ende en su acompañamiento.

### **¿De qué manera se involucran los padres de familia y acudientes en los procesos de resignificación de las prácticas docentes?**

Volviendo a la idea de las representaciones que socialmente se establecen frente a los agentes educativos, se evidencia un temor por parte de los docentes hacia el acompañamiento que los padres de familia o acudientes pueden realizar a sus hijos o acudidos en el aula de clase. Temor fundado en la presunta descalificación que pueden hacer los padres o acudientes al trabajo docente ante los estudiantes y las mismas directivas de las instituciones educativas, que en sí se relacionan con un temor más profundo por perder la autoridad establecida por los docentes. Por su parte, los padres o los acudientes también se sienten temerosos ante a la descalificación a la que se pueden ver expuestos ante los docentes, debido a su nivel académico y al poco acompañamiento –“abandono”– que dan a los estudiantes.

En este juego de roles y temores, se presentan otros actores y prácticas, que dificultan la posibilidad de involucrar a los padres

de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, a los orientadores escolares se les atribuye la tarea de planear y ejecutar los conocidos talleres de padres, los cuales, al no tener ni la visión ni el apoyo de los docentes de aula, muchas de estas iniciativas se presentan generales y descontextualizadas de las realidades de los estudiantes, las aulas, la institución y del mismo contexto social. Al mismo tiempo, los padres de familia atribuyen a los docentes la responsabilidad del cuidado y formación de los estudiantes, minimizando su papel como acompañantes del proceso educativo, al tiempo que se descalifica el papel académico y pedagógico de los docentes, lo que Zuluaga et al (1988) definía como *enrarecimiento de la pedagogía*.

Estas circunstancias, relaciones y prácticas van a determinar al mismo tiempo los procesos de comunicación entre los padres o acudientes con los docentes, estableciendo una relación en su mayoría conflictiva y rivalizada, mediada por las notas escritas y no por un diálogo constructivo, que permita un proceso efectivo de enseñanza y de aprendizaje. Situación que tiene sus excepciones con los padres que acompañan de manera continua a sus hijos.

### **¿Cómo se entienden los procesos de socialización? ¿Cuál es el papel de la escuela ante ellos?**

En términos de Gvirtz et al (2009) la socialización es:

La internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían. (p. 29)

Al respecto, se establece una diferencia entre socialización primaria y socialización secundaria. La primera se refiere a los procesos propios de la niñez, donde el lenguaje y las formas de actuar se adquieren, que, a pesar de los cambios culturales y temporales, presenta un alto componente emocional y afectivo. Respecto a la socialización secundaria, se entiende como propia de las instituciones y se centra en el lugar de los individuos en la sociedad y sus significados. Al respecto es importante resaltar la importancia de la familia en la socialización primaria y la escuela en los procesos de socialización secundaria.

Bajo esta perspectiva se empiezan a establecer relaciones de los roles y relaciones entre los docentes, las familias y las comunidades, que resignifican en sí mismas la reflexión pedagógica, en la cual se tejen los puentes entre la teoría y la práctica, de manera que exista una coherencia entre las realidades del contexto y las acciones dentro de la escuela.

### **¿Qué estrategias se pueden proponer a partir de la experiencia?**

Se debe establecer una comunicación permanente entre los docentes y padres de familia respecto a los logros y dificultades de los estudiantes de manera propositiva. Es importante proponer espacios de encuentro entre los docentes con los padres y los acudientes, diferentes a las reuniones de entrega de boletines o informes académicos. Así mismo, los maestros pueden apoyar los talleres de padres con acompañamiento de orientación escolar. También es relevante tener conocimiento de las realidades de los estudiantes y sus familias. Involucrar al padre de familia en las actividades de aula, dando roles específicos a los padres, tanto para el aula como para la casa. Crear trabajos que permitan a los padres de familia acompañar a los estudiantes, en la construcción de materiales, relatos, preguntas.



## **Reflexiones a partir de la resignificación de las prácticas**

En el campo de la educación, uno de los elementos que cobra importancia en el desarrollo profesional de los docentes es la reflexión sobre su acción pedagógica en su condición de sujetos educativos. Lo anterior contribuye a generar procesos de autorregulación pedagógica desde sus propias acciones, toda vez que, desde la reflexión sobre la acción pedagógica, se desarrolla en cada quien una manera de ser y de estar en el mundo, situación resultante del autoentendimiento, la comprensión y el entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan la acción en los procesos formativos, orientados desde la institución escolar con una visión transformacional (Kemmis y MacTaggart, 1988).

Así entonces, la autorregulación, en el sentido pedagógico, se concibe como la capacidad de dar respuestas adecuadas a las tensiones entre los ambientes de aprendizaje y las exigencias que se generan en el aula de clase. En tal sentido, la autorregulación, como reflexión en las prácticas educativas, permite responder a las necesidades propias y de los otros, de manera equilibrada y proactiva en los contextos escolares, teniendo en cuenta las opciones, las posibilidades y las expectativas surgidas desde la convivencia en las aulas de clases.

Desde esta mirada, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas se asume como un proceso permanente de revisión, reflexión y corrección de las estrategias trabajadas durante la relación pedagógica. De tal manera que, tanto el docente como el estudiante, pueden seleccionar, organizar e integrar los conocimientos, procedimientos y saberes para comprender la forma como se producen y asimilan los recursos cognitivos con los que se cuenta. Esto permite tener conciencia sobre los propósitos y la manera de proceder y actuar para alcanzar los ideales de formación, e identificar las dificultades para generar los cambios y transformaciones requeridos en la búsqueda de la cualificación del ser humano.

**Figura 1.** Reflexiones desde la práctica



Fuente: tomado de Zeichner (1993).

De acuerdo con los planteamientos de Zeichner (1993), como se ilustra en la Figura 1, para llegar a una reflexión desde la práctica, como primer momento se debe reconocer al docente en su condición profesional, como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el siguiente momento le debe permitir al docente la capacidad para generar reflexión desde su saber. De esta manera, el docente se transforma en investigador de sus propias prácticas, asume la capacidad para reflexionar sobre sus propias prácticas con el fin de mejorarlas. Un aspecto a considerar transversal en estos dos momentos es el aspecto sociocultural, tanto del estudiante como del propio docente, en términos de Cano y Ramos (2016), “Para contribuir al logro de mejores aprendizajes es necesario que el maestro considere el contexto sociocultural del estudiante” (p. 3) Esto le permite una mejor articulación entre la realidad del estudiante y el proceso de aprendizaje y enseñanza que diseña el docente.

En este proceso que recrea el docente y dependiendo de su contexto de desempeño profesional, urbano o rural, la práctica pedagógica sigue siendo el escenario donde

este profesional pone en juego sus propias competencias personales y profesionales, para llevar a la práctica procesos de aprendizaje. En este contexto, el curso de Evaluación Diagnóstica Formativa, en su segunda cohorte –ECDF-II, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, tiene como propósito:

Resignificar las prácticas de los educadores, mediante el diseño e implementación de proyectos pedagógicos institucionales o de aula, que se sustentaran desde la reflexión, el trabajo colaborativo y el diálogo, con el fin de incidir de forma positiva en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, a partir del reconocimiento de sus entornos sociales, económicos, culturales, así como de sus instituciones educativas y sus posibilidades de desarrollo. (UNAD, 2020)

En este sentido, la reflexión como autorregulación en las prácticas de los docentes participantes, entendidas como “resignificación de las prácticas pedagógicas” en el ECDF-II, les permite a los participantes exponer sus conocimientos pedagógicos, disciplinares, didácticos, sentimientos y emociones que surgen a partir de la planeación de sus clases, del desarrollo del curso en mención y de los proyectos de resignificación o de aula. Con esta estrategia de formación, se fortalecen los colectivos de docentes en zonas urbanas y rurales a nivel nacional para lograr la transformación de la educación en las instituciones educativas. Otro aspecto importante de este proceso es el de compartir los diferentes tipos de experiencias o prácticas que llevan a cabo los docentes, el conformar equipos de trabajo y establecer comunidades o redes que entrelazan un interés común, el transformar prácticas pedagógicas en “prácticas inclusivas”.

Un docente aislado no puede dar respuesta a todas las necesidades que presentan sus estudiantes; se requiere el trabajo colectivo y comprometido de todos los docentes, directivos y familias con el apoyo, para dar lugar a una gestión educativa con calidad y equitativa que responda por las necesidades de formación y educación de la diversidad de la población. En cada uno de los electivos realizados en el ECDF-II: Análisis de las prácticas, Contexto de la práctica pedagógica y educativa, Praxis Pedagógica, Reflexiones de la

enseñanza como construcción curricular, y Convivencia y diálogo, se brindaron herramientas para involucrar administrativa y académicamente a cada uno de los actores de las comunidades educativas, tanto urbanas como rurales, de tal forma que el “resignificar las prácticas” no sea de uno, sino de muchos.

De esta forma, y con el desarrollo de competencias humanas, sociales, políticas, pedagógicas e investigativas que los formadores desarrollaron, a través de talleres participativos, orientados en cada uno de los electivos mencionados anteriormente, se promovió el liderazgo en los participantes para dirigir la construcción de la capacidad instalada, en la atención a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, en las instituciones educativas de las entidades territoriales del país.

Es fundamental la orientación que se le da al curso ECDF-UNAD entendiendo el aprendizaje como un proceso vital, más allá de la teoría, en el que se propende por la valoración de los sucesos cotidianos en la escuela, para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes. (UNAD, 2020)

Es así como el docente asume un rol reflexivo, crítico e investigativo en y sobre sus propias prácticas con la interacción de las prácticas de otros: prácticas educativas y pedagógicas del mundo de la vida, la escuela y el aula (Brubacher et al., 2000).

Finalmente, con relación a la función de formadores de formadores, se observa en el desarrollo de este tipo de acciones, como el ECDF-II, otra posibilidad de dialogar con las comunidades educativas, de planear las acciones para implementar un modelo de formación en cascada, con acompañamiento desde las entidades territoriales, de liderar el proceso de sensibilización frente a la inclusión (Cano y Ramos, 2016), e iniciar la sistematización de experiencias (Jara, 2012).

## ¿Cuáles estrategias se pueden proponer a partir de la experiencia? A manera de conclusión

Desde la reflexión que suscitan las experiencias pedagógicas desarrolladas en el curso ECDF II, se pueden proponer como estrategias:

- Establecer una comunicación permanente entre los docentes y padres de familia respecto a los logros y dificultades de los estudiantes de manera propositiva.
- Generar espacios de encuentro entre los docentes y los padres de familia diferentes a las reuniones de entrega de boletines o informes académicos, con el fin de construir los planes de mejora e implementar las acciones adecuadas que permitan a los estudiantes optimizar su desempeño académico y contribuir a su formación integral.
- Apoyar, por parte de los docentes orientadores, los talleres de padres con acompañamiento de los docentes.
- Tener conocimiento de las realidades de los estudiantes y sus familias. No desconocer el contexto que les rodea.
- Involucrar a la familia en las actividades de aula, dando roles específicos a los padres tanto en el aula como en el hogar.
- Crear trabajos que permitan a los padres de familia acompañar a los estudiantes, frente a la construcción de materiales, relatos, preguntas y narraciones, entre otros.
- Generar dinámicas de participación de las familias en los proyectos de aula y proyectos de carácter transversal que se lleven a cabo en las instituciones pues sus experiencias de vida pueden aportar a la formación de los educandos en los contextos reales.

De esta manera se resalta el lugar dado al acompañamiento de la familia en algunos de los proyectos de resignificación, haciéndola partícipe de las actividades, la construcción de materiales y recursos, y la socialización de las experiencias. Esto contribuye a la re-

flexión de cada docente, haciéndolos conscientes de la importancia de la participación de las familias en la formación de los niños, niñas y jóvenes. Así, el desarrollo de las competencias, el análisis del contexto social y cultural, y la vinculación de los padres en procesos educativos, permite fortalecer las relaciones entre la escuela, la familia y la sociedad de manera articulada.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Trillas.
2. Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Gedi.
3. Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
4. Cano, N. y Ramos, M. (2016, enero-junio). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. Revista Avances en Educación y Humanidades, 1(1), 7-20. <https://doi.org/10.21897/25394185.801>
5. Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. AIQUE Educación. <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20La%20educacion%20ayer%20hoy%20y%20manana.pdf>
6. Jara, O. (2012). La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles. CEAAL.
7. Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes.
8. Murua, V., Chaverini, V., Gallardo, P., Torres, P., Pedraza, M., Rozas, M. y Zorrilla, A. (2017). Política de participación de la familia y la comunidad en instituciones

---

educativas. División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/478>

9. Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1) pp. 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
10. Serafini, D. (2017). Transformar la institución educativa: La mirada, el espacio, los vínculos [Ejes temáticos de la Cátedra de Ciencia, Tecnología y Sociedad]. Conacyt. [https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/IV%20Seminario%20internacional\\_Diana%20Serafini.pdf](https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/IV%20Seminario%20internacional_Diana%20Serafini.pdf)
11. Universidad Nacional Abierta y A Distancia, UNAD. (2020). Curso de Evaluación Diagnóstica Formativa [Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, ECDF]. UNAD. <http://ecdf.unad.edu.co/nuestro-programa-men>
12. Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º Simposio de Lectura de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>
13. Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quinceno, H. (1988, marzo). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de FECODE*, (14), 4-9. [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988\\_Educacion\\_y\\_pedagogia\\_Una\\_diferencia\\_necesaria.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf)





# CAPÍTULO

## LA TRANSVERSALIZACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: EXPERIENCIA DESDE ECDF II



**Autor:**

*Wilson Javier Riascos Vallejo MG*

Correo electrónico: [wilson.riascos@unad.edu.co](mailto:wilson.riascos@unad.edu.co)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0857-5226>

Google Académico

<https://scholar.google.es/citations?user=zjeJcYpUIAOC&hl=es&authuser=2>

## Introducción

La transversalidad enriquece nuestras prácticas desde la labor como docentes en el aula, dotando de sentido los aprendizajes disciplinares de cada área del saber. Además, integra y relaciona la educación formativa del individuo, los conocimientos que posee y aquellos que pueden llegar a construirse dentro de su propio medio y contexto.

Según el MEN (2016) la transversalidad es hacer posible la integración de varios saberes para el desarrollo de las competencias para la vida, esto implica dar un nuevo sentido a nuestras prácticas pedagógicas y resignificarlas hacia la construcción de un conocimiento competente, que responda a la transformación y solución de problemas de los contextos locales, regionales y nacionales. Además, la transversalidad es inclusiva y no excluye a ninguno de los actores en el proceso educativo, da pie a que todos seamos partícipes y aportemos a la construcción del conocimiento pedagógico que dé sentido al vivir diario de cada individuo.

La transversalidad puede integrar el saber, el hacer y el ser desde la disciplina y la formación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Relaciona también los conocimientos de distintas áreas del saber para crear y construir un nuevo conocimiento, más atractivo y motivador a los ojos de los estudiantes y docentes, dicho conocimiento potencia a su vez los procesos de aprendizaje y enseñanza, y da significado a lo teórico por medio de la contrastación práctica de la cotidianidad del individuo y de la relación con este y su entorno.

El conocimiento construido a través de la transversalidad ya no responde a algo particular e independiente, sino que va más allá de una simple trasmisión de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento que parte de la transversalidad es significativo, innovador y armonizador en todos los campos

y del contexto del individuo. Y es por eso que el camino hacia un verdadero modelo educativo propio radica en la transversalidad del conocimiento de nuestros maestros y estudiantes colombianos. En el curso ECDF II se constató que la transversalización de la enseñanza del currículo, en los distintos roles de los maestros durante sus prácticas educativas dentro y fuera del aula, es importante para mejorar los procesos de enseñanza con sus estudiantes, debido a que ellos pueden integrarlo todo en la construcción de un conocimiento que dé significado a las necesidades y realidades de nuestros estudiantes, de acuerdo a los distintos contextos en los que se desenvuelven, de esta manera lo enseñado será una herramienta fundamental para su vida.

## Tesis

La transversalidad es un eje articulador de cada uno de los procesos dentro y fuera del aula, que permite resignificar nuestras prácticas pedagógicas; por esa razón, en el curso ECDF II, los docentes participantes vieron una oportunidad de crecer como maestros, construyendo en sus proyectos un conocimiento estructurado y contextualizado, donde cada una de las disciplinas del saber se integró dentro de un mismo propósito, el de educar a nuestros niños y jóvenes de manera significativa y formativa.

Según Palos (1998) uno de los objetivos primordiales de la transversalidad es construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables. Es decir, que una educación basada en la transversalidad permite construir ciudadanos responsables y críticos frente a esta sociedad agobiada y doliente, a través de la construcción y consolidación de elementos propios de cada uno de los contextos educativos, sociales y culturales de un país o región.

Suárez (2018) afirma que todas las instituciones educativas, tienen la responsabilidad de contribuir con una formación integral para

los estudiantes que agrupa, de tal forma que sean capaces de aplicar sus conocimientos en la solución de los diversos problemas que plantea la sociedad, tanto en la dinámica social, cultural, política y económica, como en los desafíos de la naturaleza, con lo cual se procura mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos. La transversalidad se ha convertido en un elemento articulador que interrelaciona, el sector educativo, la familia y la sociedad.

La transversalidad se presenta entonces como un instrumento para enriquecer y articular la labor formativa, educativa y social, conectando los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, liga la escuela con la realidad y la cotidianidad del estudiante mediante la construcción de un conocimiento que armoniza y da significado a la realidad que cada individuo está viviendo (Jauregui, 2018, p. 8)

La transversalidad surge como una propuesta articuladora de renovación educativa en la década de los 80 y posteriormente llega a Colombia en la década del 90 para dar respuesta a la desintegración entre la escuela, la realidad y la academia, partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes y la crisis de los valores en los núcleos familiares y sociales.

Se genera, entonces, en Colombia una cultura, en la que es importante la articulación de saberes por medio de procesos transversales, al momento de integrar un tema en cada uno de los grados de escolaridad y en cada una de las áreas fundamentales u optativas, por esta razón se define, en ese entonces, como un medio facilitador de contenidos y valores humanos que se pueden trabajar en cualquier plano del individuo y que tienen significado dentro de un contexto formativo.

La ley general de educación (Ley 115 de 1994) propone la integración y creación ineludible de los ejes o contenidos transversales en torno a la democracia, la protección del ambiente y la sexualidad. Dichos ejes debían estar contemplados de manera obligatoria en todas las áreas del saber, con la intención de formar al estudiante para la vida y además estar presentes en la planeación curricular.

Los sectores de aprendizaje que están establecidos en la ley general de educación, antes mencionada, son obligados a incluir dentro de los procesos de enseñanza los ejes transversales, los cuales están organizados en áreas obligatorias y fundamentales de la siguiente forma:

1. Ciencias naturales y educación ambiental
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
3. Educación artística
4. Educación ética y en valores humanos
5. Educación física, recreación y deportes
6. Educación religiosa
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros
8. Matemáticas
9. Tecnología e informática

A pesar de realizar los primeros procesos de transversalización, en lo formativo, el conocimiento de cada disciplina se encontraba aún sectorizado y aislado en las instituciones educativas, sin que hubiera relación alguna entre los saberes de cada una de las áreas y la realidad del estudiante dentro de su propio contexto; por esta razón, la transversalidad del conocimiento, como eje que articula el saber de tantas disciplinas choca inmediatamente con los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, como el establecido en la ley general de educación, donde la labor educativa y formativa de los docentes aísla los saberes de los diversos campos de aprendizaje, sin integrarlos para una verdadera construcción del conocimiento en su contexto. Esto crea en los estudiantes interrogantes, dudas, inseguridad, desconfianza, miedo, rechazo, rabia, angustia, pereza, aburrimiento, confusión y otros sinsabores que generan problemáticas de mayor envergadura dentro del aula.

Tener un currículo fraccionado por áreas, o asignaturas no relacionadas, limita y obstaculiza la posibilidad de introducir en las prácticas pedagógicas situaciones problemáticas que necesiten de una solución, que relacione los saberes de diferentes áreas. Cada docente se enfoca en orientar su asignatura de la mejor manera, sin

tener en cuenta el conocimiento que otras áreas pueden aportar para fundar conocimientos más significativos. Esto imposibilita desarrollar nuevos aprendizajes y conocimientos valiosos para la educación del estudiante y del docente. Según Fernández (2007): “La escasa planificación conjunta entre el profesorado y a la falta de un proyecto integrador, la transversalidad no impregna el currículo, y, por consiguiente, está ausente en el desarrollo de las clases” (p. 68). Falta aún mayor cooperación entre los mismos docentes para trabajar como un equipo sólido que busque resignificar sus prácticas para mejorar la calidad de la educación en los estudiantes. “A veces el orgullo y egocentrismo de una buena parte de los docentes no permite que estas condiciones se den y por esta misma razón no se presenta en las aulas mayores cambios y transformaciones en la educación” (Riascos, 2020). El problema es de todos y los maestros los principales actores en ese proceso de cambio y transformación del conocimiento en las aulas.

**Figura 1.** Estudiantes de grado once socializando el conocimiento transversal adquirido sobre las abejas en matemáticas y ciencias naturales



Fuente: fotografía de Zayra Botina, 2019.

Todo lo anterior es fundamento para que los docentes del curso ECDF 2019 vean en la transversalidad una estrategia articuladora y

formadora de ese nuevo conocimiento, que nace desde las bases de cada una de las áreas del saber en la escuela, como un proceso de interrelación y correlación entre ellas. Una de las propuestas más significativas del curso ECDF 2019 es la denominada “La transversalidad como estrategia articuladora de las ciencias naturales y las matemáticas”, de las autoras Ana Benavidez y Zayra Botina, quienes afirman a partir de sus prácticas pedagógicas, que una de las problemáticas dentro de nuestros establecimientos educativos es la ausencia de la transversalización entre cada una de las áreas en el proceso de aprendizaje, debido a que no existe una comunicación asertiva entre los docentes de las instituciones educativas y que cada área del saber no se integra al propósito real del aprendizaje.

La propuesta de las docentes Ana Rosa Benavidez y Zayra Botina tenía como objetivo dinamizar los procesos de lectura de textos científicos, a través de la transversalidad de las áreas de ciencias naturales y matemáticas, con estudiantes de grado undécimo de las Instituciones Educativas Pio XII de Mocoa y Guillermo Valencia de Villagarzón. Dicha propuesta se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, cuyo recurso principal, para recoger cada una de las experiencias en el proceso de resignificación de sus prácticas, fue el diario de campo y la entrevista semiestructurada. El tema principal de las actividades planteadas en el proyecto tuvo en cuenta el contexto de la región y se centró en reconocer la importancia de las matemáticas y de las ciencias naturales en el mundo de las abejas.

Con la implementación de este proyecto de resignificación, se evidenciaron cambios favorables en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tales como la participación activa en los diferentes momentos de la aplicación de la estrategia, a nivel individual y colectivo; y las mejores relaciones entre pares dentro y fuera del aula, reflejando un ambiente de respeto, solidaridad y colaboración entre los estudiantes para cumplir con las actividades y objetivos planteados. Se despierta en ellos el interés por la lectura, debido a que tienen que integrar los conocimientos de ciencias y matemáticas para aplicarlos a situaciones del contexto real, también se evidencia en los estudiantes un lenguaje más estructurado y técnico de acuerdo a las áreas integradas y al sector productivo.



Al dar a conocer los impactos del proyecto, podríamos nombrar la capacidad de las docentes para transformar sus prácticas de planeación, ejecución y evaluación; así mismo, la innovación y creatividad en la implementación de estrategias y actividades que generaron aprendizajes significativos. La cooperación entre las docentes y el intercambio de saberes en matemáticas y ciencias naturales, permitió el diálogo entre pares docentes, sobre las necesidades de los estudiantes para transversalizar los conocimientos a la realidad de su entorno, de esta manera el desarrollo del currículo se hace efectivo y posible en las distintas asignaturas.

La docente Ana Rosa Benavidez, del área de ciencias naturales, afirma que “Para nosotras fue gratificante el hecho de vincular a otros maestros de matemáticas y de ciencias naturales, y a personas del sector productivo como don Anselmo Castro, profesional en apicultura y dueño de mieles Garzón, quien nos acompañó con el desarrollo de charlas y prácticas emprendedoras, que permitieron que el conocimiento adquirido en el aula, en ciencias y matemáticas, se integrara y se transversalizara en el sector productivo, siendo de gran relevancia en las vidas de en los estudiantes.

**Figura 2.** La transversalidad como estrategia articuladora. Charla sobre abejas con apicultor de la región



Fuente: fotografía de Zayra Botina, 2019.

El proceso de resignificación de sus prácticas pedagógicas a través de la transversalización implicó que las docentes reflexionaran so-

bre el cómo articular el conocimiento como un todo en la educación de los estudiantes, lo cual no es nada fácil, pero al iniciar estos procesos reconocieron que el conocimiento debe estar articulado y debe cobrar sentido en la vida de los estudiantes, se despierta en las docentes y los estudiantes una fuerza motivacional por alcanzar las metas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su particular aporte radicó en hacer explícitas una serie de aspiraciones de las docentes en el curso ECDF 2019 con relación al cambio y la transformación de su práctica educativa y en construir ciudadanos críticos que den respuestas a las distintas problemáticas desde su saber, hacer y ser.

**Figura 3.** Docentes Ana Rosa Benavidez y Zayra Botina socializando su proyecto en la feria pedagógica del curso ECDF 2019



Fuente: fotografía de Wilson Javier Riascos, 2019.

La transversalidad debe ser repensada en forma principalmente para la vida desde lo personal, lo social y lo cognitivo. La transversalidad debe generar una armonía entre la formación intelectual y la formación en valores, estas dos, fundamentales para la productividad del ser como persona. (Bedoya, 2018, p.22)

Cada uno de los módulos del curso logró aportar y nutrir el propósito de resignificar las prácticas pedagógicas de los y las docentes, por medio de la transversalidad, integrando conceptos de lo cotidiano y de cada una de las áreas que se relacionaban. Con el análisis de las prácticas, cada docente logró ver las problemáticas que cada uno tenía como maestro y, de acuerdo a eso, plantearon mediante la transversalidad un enfoque global, que articulaba no solamente el conocimiento entre las áreas, sino también la teoría con la práctica. Se requiere, entonces, por parte de los docentes una consciencia pedagógica y social, que transversalice tanto contenidos, como conocimientos y valores, que partan desde la comunicación hasta la indagación y la resolución de problemas. Es decir:

Plantear una transversalidad que sea capaz de emancipar y de tender un puente entre la ciencia académica y el conocimiento útil para descifrar lo cotidiano, es contextualizar el pensamiento, lo cual significa pensar los hechos en relación con un marco amplio, no parcelado, y este en un plano de consecuencias y efectos mundialistas. (Arroyave, 1999)

La transversalidad busca entonces articular y construir conocimientos observando toda la experiencia escolar como una oportunidad, para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta en el currículo y la cultura escolar que forman parte de ella (MEN, 2016)

En la transversalidad, como eje fundamental de la construcción del conocimiento, no solo los docentes y estudiantes son partícipes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, otros profesionales del entorno social también se deben integrar en la construcción de este conocimiento, de esta forma el aprendizaje impacta en la comunidad educativa tornándose significativo y motivador para los estudiantes y los docentes. El panorama es claro, todos debemos aportarle a la educación desde nuestras profesiones para formar a las futuras generaciones.

El impacto en los resultados del proyecto “Transversalidad como estrategia articuladora de las ciencias naturales y las matemá-

ticas”, de las docentes Ana Benavidez y Zayra Botina, del curso ECDF 2019, despertó sentimientos de agrado, alegría, aceptación y entusiasmo. La transversalidad en sus prácticas logró a su vez la apropiación del conocimiento por cada uno de los estudiantes, a la hora de realizar los aportes y participar de la clase; integró los saberes en uno solo de mayor significado; mejoró la conexión que se generó entre las diferentes áreas; permitió la reflexión sobre las problemáticas sociales, que se presentaron en su entorno; promovió la lectura, como incorporación de los acontecimientos reales en su entorno escolar; y fue inclusiva con los actores activos del proceso educativo y con los nuevos conocimientos adquiridos.

**Figura 4.** Estudiantes de grado once socializando el conocimiento transversal adquirido sobre las abejas en matemáticas y ciencias naturales



Fuente: fotografía de Zayra Botina, 2019

El desarrollar la transversalidad en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, en el proyecto, garantizó la participación equitativa de cada uno de los estudiantes, mostrando una visión práctica dentro del entorno en el que se desenvuelven, la lectura se convirtió en el medio para que los estudiantes reconocieran y fortalecieran los roles dentro del trabajo colaborativo, de tal manera que, para resolver problemas de modo científico-matemático, les resultó muy útil lo aprendido.

**Figura 5.** Estudiante de grado once mostrando la construcción del panel, como producto del proceso de transversalización de las áreas de matemáticas y ciencias naturales



Fuente: fotografía de Zayra Botina, 2019

La transversalización de los módulos en el curso ECDF II definió un papel fundamental en el proceso llevado por los y las docentes en el aula de clase, integrando lo formativo con lo cognitivo, para construir desde las diferentes áreas un conocimiento nuevo, de mayor significado para los estudiantes, acorde a sus necesidades y realidades.

Si se busca que la transversalización integre y articule el conocimiento, también debe haber un compromiso de toda la comunidad educativa, partiendo del trabajo en equipo entre docentes, directivos y estudiantes; teniendo en cuenta la participación de todos ellos y así poder construir un currículo adecuado, que dé cuenta de diferentes elementos que se relacionen entre sí y haya un mejor proceso de enseñanza.

Según los docentes que participaron en el curso ECDF 2019, lo valioso de haberlo realizado radica en el hecho de que, al resignificar sus prácticas pedagógicas, también lograron fortalecer su rol como maestros dentro de las nuevas tendencias de la educación; además, los módulos del curso permitieron que los docentes usaran los conocimientos de cada uno de ellos y los transversalizaran para adaptarlos a cada uno de los proyectos

“Transversalizar no es unir a la fuerza dos cosas como el agua y el aceite para que compartan o estén presentes en un solo espacio, sino que se trata de que las moléculas de ambos compuestos entren en contacto e interactúen” (Encarnación, 2010). La escuela, la realidad y la academia son procesos que se deben articular para transformar la educación en Colombia. Por esta razón, los docentes que participaron del curso ECDF II lograron, a través de la transversalización, una resignificación de su papel como docentes en las aulas de clases y en sus vidas como maestros.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Arroyave, D. (1999). La transversalidad, una concepción compleja. Fundación Universitaria Luis Amigó, 1(1), 7-15.
2. Bedoya-Correa, M., Gómez-Acevedo, A. M. y Ríos-Galeano, C. (2018). La transversalidad, un proceso que va más allá del discurso pedagógico. Académica Española.
3. Encarnación, H. (2010). El concepto transversalizar. El otro punto de vista. Entre Ver Ando, (5), 142-144.
4. Fernández, J. M. (2007). La transversalidad, funcionalidad y significatividad en el contexto del aula. Estudio de casos. Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía (24), 64-71.
5. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). Calidad 2. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179\\_recurso\\_12.unknown](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_12.unknown)
6. Palos-Rodríguez, J. M. (1998). Educar para el futuro [Temas transversales]. Desclée de Brouwer.
7. Reyes, J. A. y Henríquez, C. (2008). La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria (Vol. 7). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

- 
8. Solano, D. (2007). La transversalidad y transectorialidad en el sector público. XX Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública. SIARE; CLAD. [org/fulltext/0056804.Pdf](http://org/fulltext/0056804.Pdf)
  9. Suárez-Pedraza, O., Reina-Tamayo, C. y Castillo, J. H. (2018). Los ejes transversales como generadores del desempeño académico en el INEM (Tesis de maestría). Escuela de Educación y Pedagogía.





# CAPÍTULO

## UNA RUTA POSIBLE HACIA LA RESIGNIFICACIÓN: LA DECONSTRUCCIÓN COMO EJERCICIO FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DEL CURSO ECDF-II



**Autor:**

*Frederick Sneider Hernández*

Magíster en educación

Correo electrónico: [friedrichsndr1320@gmail.com](mailto:friedrichsndr1320@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-5177-7344

Google académico:

<https://scholar.google.es/citations?user=3PHUj-sAAAAJ&hl=es>

## Introducción

El ámbito propio de una praxis pedagógica institucionalizada, que aspire a la construcción de un campo epistémico genuino y que esté en capacidad de dialogar con otros saberes, exige, por un lado, identificar todo un conjunto de significados construidos en la práctica de la enseñanza y en la labor misma de pensarla desde el ejercicio intelectual del maestro; de otro lado, requiere que los entramados de significación construidos sean sometidos a revisión, de tal forma que develen, no solo sus fundamentos y anclajes, sino también sus lógicas y las fuerzas que las han puesto en circulación y legitimado. En otras palabras, para que una práctica pedagógica sea resignificada debe ser deconstruida, pues, metodológicamente, la resignificación no parece ser posible por vía directa de la hermenéusis, sino que parece imperativo que la preceda la deconstrucción.

En principio la labor que aquí se esboza expone en el escenario la agencia intelectual del pedagogo, esto equivale a decir que el maestro es sujeto-agente no solo de ciertas prácticas pedagógicas enmarcadas contextualmente, sino también de la revisión analítica de dichas prácticas. Lo primero señalado tiene un talante eminentemente descriptivo; lo último, empero, normativo. Salta a la vista una suerte de *deber ser* del maestro, no entendido como el agente cultural de transmisión de saberes, o acaso como la figura de un administrador de conocimientos o legitimador del *statu quo*, este imperativo de acción resignificante de las prácticas requiere, en primera instancia, de un empoderamiento ético-político del pedagogo, o si se prefiere, una acción racionalizadora de la praxis de la enseñanza desde la racionalidad epistémica, teleológica y comunicativa (Habermas, 2010), que descentre al agente pedagógico en términos de identificar, no solamente lo que se sabe, se dice y se hace en el aula, sino también por qué se dice, se hace y se sabe en este contexto específico de la acción educadora.

Lo anterior supone entonces una disposición a la observancia de la acción pedagógica desde un lente de criticidad. La mera identificación escueta de las prácticas que en el aula acaecen, resultaría ya *per se* un ejercicio vago sin la disposición a su ejercicio desde el baremo del “por qué”. Con todo, este volcamiento-descentramiento de la práctica del sujeto significa que en la identificación de las prácticas pedagógicas entendidas como acciones racionalizadas y conscientes, subyace un principio ya conocido, a saber, el de un conjunto de acciones diseñadas para reproducir formas de lo que Tönnies (1987) denomina relación social; pero no solo ello, también dinámicas culturales hegemónicas, constructos ideológicos predefinidos y, en fin, para la producción de discursos que atraviesan los cuerpos (Carvajal, 2004) de quienes forman y son formados. Quienes forman son atravesados y atraviesan a su vez con discursos oficiales desde lo curricular, por ejemplo; quienes son formados son doblemente atravesados, esto es, no solo por el discurso oficial que opera “desde arriba” sino también por la trasposición que de ese discurso hacen los educadores desde lo curricular operativo u oculto. Carvajal (2004) parafraseando a Michel Foucault indica que:

Es en el cuerpo de los sujetos donde se inscriben directamente las demandas de discursos dominantes, ya sean sociales, políticos o académicos. El cuerpo-materia es atravesado por múltiples discursos y demandas sociales que lo convierten en el lugar donde dichas demandas se materializan, se exige un actuar determinado, una forma de vestir, presentarse ante los demás, etc., Foucault denomina este proceso encarnación. (p. 172)

Dicho lo anterior, un escenario educativo que reclame la inversión de este tipo de prácticas de control y dominación debe demarcar con claridad los límites entre el repensar y el resignificar, entre el cons-

truir y el deconstruir. Proponemos, pues, que repensar no es resignificar, porque lo primero está cargado de una connotación intelectual, mientras que la significación y la resignificación acaecen en la acción misma de la interacción y la práctica. No se trata pues de una razón pura y de una razón práctica devenidas en lenguaje pedagógico, se trata más bien de un binomio de acciones que comportan escenarios complementarios que, en virtud de ello, no son uno y lo mismo. En consecuencia, la ruta para la resignificación de las prácticas pedagógicas que aquí se propone y desarrolla es la siguiente:

**Significado establecido – deconstrucción – hermenéutica – (re)significación – inestabilidad**

## **De los significados establecidos o de las arbitrariedades de la educación institucionalizada**

El mundo social está dotado de un *connatus*, como decían los filósofos clásicos, de una tendencia a perseverar en el ser, de un dinamismo interno, inscripto, a la vez, en las estructuras objetivas y en las estructuras “subjetivas”, las disposiciones de los agentes, y está continuamente mantenido y sostenido por acciones de construcción y de reconstrucción de las estructuras que dependen, en su principio, de la posición ocupada en las estructuras por las que las realizan. (Bourdieu, citado por Gutiérrez, 2009, p. 15)

Sin la pretensión de tematizar la conocida *sociologización* de la filosofía, y, en consecuencia, una *sociologización* de la filosofía de la educación, recordamos aquí una sentencia Durkheimiana, a saber, que la escuela es una institución para la socialización de los individuos. Con ello, parece quedar trazada en primera instancia la escuela como dispositivo de reproducción de ciertos modos de relación social construidos y mediados por lenguajes dominantes,

así como de las lógicas hegemónicas de sus actantes. Con todo este panorama, esta visión de una escuela enmarcada en esas prácticas opresoras parece evidente sin más. Empero; es ejercicio de los maestros en el marco del ECDF identificar, analizar y transformar todo ese conjunto de prácticas que tanto se denuncian, por más evidentes que parezcan, pues en cada contexto adoptan formas y manifestaciones diversas y más o menos evidentes. La mira es, como veremos más adelante, una acción situada desde abajo se trata pues de hallar intersticios en los cuales se rastreen los orígenes de esos significados, acciones y lógicas, así como las acciones pedagógicas (o no) que las han legitimado. Es, pues, un narrar desde abajo la escuela, ya no desde su relato oficial sino desde la emergencia de las voces históricamente silenciadas y las presencias de los actores históricamente invisibilizados.

Así, si “la vida social es resultado de la acción dialéctica de estructuras y de agentes que, dotados de varios poderes y sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos, la producen y la reproducen a través de las prácticas” (Gutiérrez, 2009, p. 17), entonces tenemos por un lado un eco histórico que ha construido un discurso en torno a lo pedagógico y lo didáctico; y por el otro, tenemos la vista al margen, al límite, en la frontera, de maestros que, desde discursividades situadas en la periferia de dicho relato, emplazan sus experiencias lejos de un estado de cosas ideales que no parecen existir. El relato hegemónico sobre la educación oblitera, pues, las prácticas y actores reales del acto pedagógico; el maestro del ECDF está llamado a poner en evidencia esos centros y las múltiples periferias que genera, está llamado a resignificar desde allí, no para *permanecer* sino para *movilizarse* a resquebrajar lenguajes normativos, a construir una historia y una actuación educativa en contexto, esto es, desde las múltiples realidades y formas de habitar el mundo que hay en lo educativo.

De acuerdo con lo anterior, y siguiendo a Gutiérrez (2009), esas prácticas que reproducen dinámicas sociales están presentes, entre otros ámbitos de la vida social, en la escuela, y son sus actores

quienes se encargan de reproducir tales dinámicas. De lo que se trata, pues, es de establecer un conjunto de recursos simbólicos y materiales emergentes que, al margen de aquellos que permiten la reproducción de las prácticas hegemónicas en educación (que son las prácticas hegemónicas de la sociedad llevadas a cabo a través de la escuela-dispositivo), establezcan prácticas de resistencia. Entonces la comunidad de aprendizaje en el ECDF no es una comunidad de legitimación, es un grupo de construcción de saberes que tiene por empresa futura la continuidad de la deconstrucción de sus prácticas. Después de todo,

La labor del profesorado en las escuelas no se limita a la reproducción de contenidos en el aula, sino que, por encima de todo, involucra afectos, valores, principios y pautas de actuación que median las relaciones que establece con sus estudiantes, con sus colegas y con las demás personas que habitan en el contexto escolar e intervienen, de alguna manera, en su trabajo. Estas relaciones dotan de sentido a los aprendizajes y provocan cambios en los modos de vivir y convivir en la escuela y fuera de esta. (Pons et al, 2019, p. 3)

## **Binarios opuestos en educación: centros y periferias, visibilidades y silencios**

Hemos señalado que en el marco de la educación institucionalizada se han establecido un conjunto de significados, que violentan y atraviesan al sujeto que se forma. Entendido así el lenguaje, esto es, como dispositivo de control, comporta en su ejercicio un conjunto de razones por las cuales es usado de tal forma, razones que, si bien son accionadas por el sujeto que las ejecuta (el maestro, el directivo), no se evidencian con claridad. En el marco de una racionalidad teleológica (Habermas, 2010) el desentrañamiento de las razones que movilizan una acción pedagógica arbitraria, mediada por el lenguaje, puede ser puesto en evidencia toda vez que la *ἀλήθεια* o “des-ocultamiento” de los significados solapados en el lenguaje de la práctica educativa salgan a la luz. La acción edu-

cadora, así evidenciada en la praxis pedagógica real, visibiliza en el escenario a un sujeto administrador del conocimiento y a un sujeto que aprende, ambos presentados bajo pares categoriales, binarios opuestos (en lenguaje derrideano) tales como “enseñanza-aprendizaje”, “maestro-estudiante” y “sujeto-objeto”.

La presencia de estos binomios pareciera coincidir con lo que Derrida en “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas” reconoce como toda práctica fundada en estructuras, para efectos de lo que aquí analizamos, una práctica educativa fundada en una serie de ordenaciones que determinan y configuran las manifestaciones de lo humano. Aquí el principio estructuralista ordena el ser, el hacer, el decir, el saber y el pensar en lo pedagógico en una dinámica-relación entre centros y periferias, característicos en toda estructura, a saber, centros que marginan, marginados que son silenciados e incluso invisibilizados: la enseñanza sobre el aprendizaje, el maestro sobre el estudiante, el estudiante sobre el maestro, el aprendizaje sobre la enseñanza, los discursos dominantes que circulan en la escuela sobre los discursos silenciados. Cualquier forma asimétrica en las estructuras circundantes en la escuela implica ya una periferia, con toda la gravedad que ello involucra. Hacia su identificación situada es que apunta la deconstrucción de las prácticas pedagógicas tal como aquí se va exponiendo.

El ejercicio de la deconstrucción permite al maestro del ECDF realizar una lectura de esos textos que son la escuela y el aula con una pretensión de descentramiento (Derrida), que indica un volcamiento desde-fuera de lo que se hace, se sabe y se comunica (esto siguiendo a Habermas, 2010), y así, dismantelar los centros de sus prácticas docentes que instauran periferias constituidas por quienes son formados. Se está señalando entonces que, en pedagogía, entendida en adelante como “saber teórico-práctico explícito sobre la educación” (Ortiz-Osés, 1999. p. 7), deconstruir significa:

1. visibilizar las partes marginadas en los opuestos binarios: estudiante- maestro, enseñanza-aprendizaje, adultez-niñez, adultez-adolescencia, políticas públicas-actores sociales de la escuela, etc.



2. Identificar los mecanismos mediante los cuales fueron instaurados esos pares binarios.
3. Identificar los actores de dicha instauración.
4. Subvertir esos centros-periferias.
5. Establecer transitoriamente como centros los significados antes marginados.
6. En síntesis, visibilizar lo oculto, lo diferente, lo postergado en el aula, en la escuela.

Esto último es importante por lo que se anunciaba líneas arriba, a saber, toda forma de asimetría supone el juego de centros y periferias que no son deseables, por ejemplo, el desplazamiento del maestro a la periferia para la instauración absolutista del estudiante en un centro. En virtud de ello, la práctica deconstructiva reconoce que los significados de los opuestos binarios son transitorios, o lo que es lo mismo, los significados que se construyen en el aula y en la escuela se van resignificando constantemente.

Si bien se entiende la deconstrucción como práctica textual, aquí el texto es la realidad misma del aula, y de tal práctica emerge la *diseminación* entendida como “lo que no vuelve al padre” (Peretti, 1989, p. 101); el tratamiento a lo falocéntrico, logocéntrico y fonocéntrico de la crítica derrideana sitúa estas categorías en ejes en torno a los cuales se establecen, al menos en occidente, prácticas de construcción de conocimiento y de formas de habitar el mundo, que sitúan en la periferia otras prácticas marginalizadas y sistemáticamente silenciadas e invisibilizadas. Se entiende, pues, en la lógica del presente texto, que en dichas prácticas se enmarca el ejercicio de la educación institucionalizada.

Ahora bien, es preciso interconectar un paso metodológico que resulta crítico y sensible en la relación con lo que aquí se establece entre deconstrucción y hermenéutica. El punto de inflexión entre ambas es la categoría “diseminación”, que, tal como aquí se ha expuesto, ahora supone un:

*Riguroso desplazamiento* de los supuestos hermenéuticos que salvaguardan el privilegio ontológico y se-

mántico del texto y de la autocracia del autor (como padre creador y guardián a la vez del sentido único y verdadero del texto) y legitiman el *origen* como fundamento último de la razón patriarcal. (Peretti, 1989, p. 10)

Es bien conocida la pretensión de universalidad de la racionalidad hermenéutica. Se le reprocha a Gadamer el propender, por un lado, una visión pluralista del mundo en la que no haya lugar para el pensamiento definitivo e hipostasiado, mientras que, por el otro, considera la racionalidad hermenéutica, que es la filosofía de la interpretación, bajo pretensiones universales de validez. Al respecto, Gadamer justifica la universalidad hermenéutica bajo el argumento de la universalidad del lenguaje como facultad, pues si hay algo de universal, eso es el lenguaje en el sentido mencionado; lenguaje en el que se revela y gracias al cual es posible la multiplicidad de interpretaciones. Si se conviene en esto último que se ha afirmado, entonces se dirá que, en tanto **facultad**, el lenguaje es parcela común a toda forma de pensamiento y este, a su vez, en su multiplicidad, es manifestación materializada de dicha facultad. Así pues, la pretensión de universalidad de la que habla Peretti (1989) va más allá de la del sentido universal del texto, dada la justificación que hace Gadamer respecto a tal crítica. Entonces, si bien el lector debe dejarse decir del texto, debe dejar que este revele su sentido en lugar de que un yo logocentrado se lo imponga, es igualmente cierto que los sentidos del texto van cambiando, haciendo justicia a la susceptibilidad de ser interpretado de múltiples (si no infinitas) maneras.

Si desde este punto de vista, la figura del padre creador se difumina en virtud de la diseminación de la creación en los espacios y los tiempos de las sociedades y las culturas, la interpretación entonces aleja al texto de un retorno originario dando cabida: primero, a la multiplicidad interpretativa; y segundo, al aislamiento metodológico de la voz creadora de un discurso con pretensión universal, hegemónica y omniabarcante. Ambos pasos, hermenéuticos, facilitan una posibilidad de conexión con el proceder deconstructivo de identificación de opuestos binarios establecidos vía el lenguaje,

vía los discursos, vía la palabra, vía los textos, toda vez que la apertura a la multiplicidad de sentidos del texto es, precisamente, la que permite la sospecha de una pretensión universal de diseminación del sentido único y patriarcal de ese texto complejo, que en el marco de estudio del ECDF llamamos educación y escuela. Es preciso decir, en suma, en voz de Derrida, que “Hay procedimientos deconstructivos diversos y heterogéneos según las situaciones o los contextos” (Peretti, 1989, p. 102), tan diversos, decimos, como los textos y sus interpretaciones.

## **De la hermenéutica del mundo o de la estetización de la educación**

Hemos dicho que los opuestos binarios emergentes de la deconstrucción en la educación institucionalizada son hallazgos que los maestros deben llevar a cabo a fin de evitar toda práctica absolutista logo-centrada. Lo que aquí proponemos es que, metodológicamente lo que puede permitir esa constante resignificación (toda vez que se haya realizado la deconstrucción) de las prácticas docentes es la hermenéutica, entendida no solo como “la técnica y el arte de la interpretación textual” también como “una teoría y praxis de la interpretación crítica” (Ortiz-Osés, 1999, p. 11).

Recuérdese, pues, ese principio gadamereano sobre la obra de arte: esta no tiene una única interpretación, sino antes bien, múltiples (e incluso infinitas posibilidades de interpretación), si se conviene en ello, entonces resulta imperativo justificar en qué medida la educación, eje temático que aquí nos convoca, es un asunto estético.

En la educación yace la pedagogía como formación de un ideal de ser humano, esto es, la educación es un acto a la vez descriptivo en la praxis y normativo por el ideal que en ella se persigue. Aquí *ideal* tiene la connotación de *idea como arquetipo*, y esta a su vez de *imagen*: color, forma, profundidad, etc. Entonces la formación de un sujeto nos da ya pistas sobre el arquetipo-normativo que

se busca concretar a través del acto mismo de educar: ideologías, culturas, relaciones sociales, etc., son por analogía color, forma, profundidad de la obra de arte que es el acto educativo institucionalizado. Entendiendo así la estetización de la educación es que se puede aceptar la multiplicidad de interpretaciones- resignificaciones que pueden tener lugar tras un ejercicio de deconstrucción de la praxis pedagógica por parte de los maestros. Se puede decir que la hermenéutica como paso metodológico en la resignificación no es contra fáctica por cuanto normativa, precisamente lo que la aleja de dicho terreno es el hecho de que se da luego de la deconstrucción, esto quiere decir que la realidad no es *algo-ahí-en-el-mundo*, sino que es heredada y diseñada por determinados actores en ciertos contextos (de ahí que los maestros denuncien la implementación de políticas públicas en educación que son mimesis de modelos foráneos), en suma, el deconstruir supone hallar la aparición de una realidad que no es la nuestra versus la realidad imaginada devenida de la hermeneusis. La pregunta que emerge es, pues, ¿quiénes construyen esas múltiples y constantes interpretaciones-resignificaciones?

Dice Gadamer (2002) que:

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. (p. 206)

He ahí una clave, una pista, en la experiencia compartida del mundo, esto es, en nuestra experiencia en el mundo, construida en un lenguaje que ha sido desmantelado de significados universales y excluyentes, en una experiencia en el mundo que a su vez ha sido deconstruida, en términos de prácticas y de acciones pedagógicas, a partir de ese lenguaje purgado. Pero aquí el lenguaje es dialéctico, es construcción *con* y *desde*, no *sobre* el otro, es una huella

en el intelecto de quienes llevan a cabo su racionalidad discursiva (Habermas, 2010) esto es, de seres humanos que construyen y aprenden, ya no de maestros-estudiantes, pues tal categorización comportaría nuevamente un opuesto binario. Aquí el diálogo que resignifica indica que “El intérprete debe superar el elemento extraño que impide la inteligibilidad de un texto. Hace de mediador cuando el texto no puede realizar su misión de ser escuchado y de ser comprendido” (Gadamer, 2002. p. 338). Intérpretes son quienes construyen en la mismidad-otredad, los elementos extraños son todos aquellos influjos que entorpecen descubrir los significados reales-ocultados de ese texto llamado educación.

En suma, Gadamer (2000) señala que la educación es educarse, la formación es formarse. Textualmente nos invita a “no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro [...] con una modesta contribución” (p. 15). Tal señalamiento no es una apología al individualismo, es una concepción del educarse como acto centrado en la mismidad que no yace subyugada por un centro que le ejerce su poder. Y nos sigue diciendo:

Comprender, entender (Verstehen) es comprenderse, entenderse (Sich-Verstehen) en el mundo. ¿Qué es entonces este ser en el mundo (sein in der welt) en el que intentamos entendernos? [...] el mundo existe como horizonte. <<Horizonte>> evoca la experiencia viva que todos conocemos. La mirada está dirigida hacia el infinito de la lejanía, y este infinito retrocede ante nosotros con cada esfuerzo, por grande que sea, y con cada paso, por grande que sea, se abren siempre otros nuevos horizontes. El mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación. (Gadamer, 1998, p. 121)

Llamados a construir y a resignificar ese horizonte de sentido, los maestros del ECDF encuentran un escenario para la deconstrucción-interpretación-resignificación de sus prácticas docentes en la

mismidad y en la otredad, en la búsqueda de un reconocimiento mutuo que desentrañe juicios de valor apresurados, totalizantes e invisibilizantes, hallan, por demás, la idea del hermeneuta según la cual el entenderse unos a otros tiene una dimensión moral, no lógica (Gadamer, 1998). En consecuencia, la resignificación como producto del deconstruir y del interpretar la práctica pedagógica es un *acto político*.

En tanto metodología propia de la hermenéutica son precisos, hemos visto en el trasegar del ECDF, al menos dos tipos de interpretación entendida aquí como *metodología hermenéutica*, cuya pretensión no es explicativa de los fenómenos sino la comprensión de lo humano, para efectos, la pedagogía, estas son:

La interpretación intransitiva meramente cognitiva (propia de la filología y la historia), en donde el entender es el fin en sí mismo [...] la interpretación transitiva reproductiva o representativa, es decir traductiva (drama, música) en la que se trata de hacer entender. (Ortiz-Osés, 1999. p. 12)

La primera obedece a un orden de circunstancias en las que los maestros, a través de la reconstrucción histórica, hallan **una** línea de tiempo totalizante y un conjunto de temporalidades, que se han tejido históricamente al margen de un relato histórico hegemónico de lo humano, lo cultural, lo social, etc. Y en segunda instancia, encuentran la originalidad (en el sentido de *origen*) del lenguaje de la educación y la pedagogía, y en él, todos los significados ocultos que, en su quehacer, han venido reproduciendo de manera más o menos inconsciente. La segunda metodología-interpretación deviene de la necesidad que, hechos los hallazgos, tienen los maestros en la transmisión de estos en el acaecer del aula. Ello requiere representación para la transmisión, es decir, *performance* para presentar como contenido narrativo disciplinar y vivencial la revisión crítica, producto de la interpretación intransitiva cognitiva. Es claro, pues, que esta es inocua sin la transmisión de los significados desenmascarados.

## Hacia la no dictadura de los vencidos: el resquebrajamiento de la dialéctica del oprimido

Se resignifica para construir un horizonte de sentido. Reconociendo que la resignificación acaece en unas coordenadas socio-históricas tan precisas y complejas como las colombianas: inequidad, injusticia, violencia, etc., se resignifica en la escuela para no repetir, no sin antes reconocer que la relación de la pedagogía con la temporalidad es bastante compleja. Si bien es cierto que vivimos en una era de coleccionistas, en la que la obsesión por el pasado satura los espacios para la memoria, haciendo difícil la trascendencia y el avance del presente al futuro por causa de ese anclaje insuperado del pasado (Jelin, 2002), también lo es que la resignificación viene dada en términos de ruptura de los discursos hegemónicos, que determinan qué conmemorar, cuándo y bajo qué circunstancias, para establecer una memoria colectiva con fuerza vinculante. Hablamos pues de una resignificación *desde abajo*, desde las fracturas o vacíos en los relatos universales de sociedad, cultura, humanidad, política, educación, escuela y pedagogía. La resignificación como interpretación del pasado, como entendimiento, comprensión e interpretación mutua de los actores sociales, como performance o puesta en circulación de esos significados cambiantes y sin pretensiones de hipostasiarse, se lleva a cabo en la intersubjetividad de quienes cohabitan las aulas. Aquí los pares binarios se diluyen para darle paso a comunidades humanas de aprendizaje que se saben vulnerables y cambiantes junto con los signos y manifestaciones de las culturas, que se narran una y otra vez componiendo relatos inacabados pero propios de sí mismos. La resignificación, siguiendo a Cortés (2016) configura y ocurre en espacios de resistencia.

Resignificar entonces acaece luego de un proceso de ruinización que deja a su paso la crisis de una imagen de lo pedagógico desmantelada en sus pretensiones y lenguajes de reproducción social, legitimación del status quo y recomposición de lo social. Esta crisis da lugar entonces a una suerte de caída de los grandes relatos de la pedagogía y la educación, condición propicia para el repensar acompañado del resignificar dando lugar, quizá, a nuevas categorías hasta ahora sistemáticamente ignoradas. Volver a habitar la

escuela, si es que queda lugar para ella, pero no como lugar para la nostalgia, el dolor y el luto (cosa que tiene completa relevancia en el trabajo de Cortés que aquí ha sido apenas mencionado), sino para retirar los despojos, limpiar los cuerpos, construir la memoria, el presente y el porvenir en medio de la devastación que no es solamente la de los grandes relatos resquebrajados sino de los lugares fragmentados (incluidos nuestros cuerpos) resquebrajados a la par de los relatos que los configuraron.

### **Epílogo no concluyente por justicia derrideana...**

Es tarea ardua el resignificar, sobre todo porque, como se ha dicho, exige un ejercicio de ruptura que, al revelarnos a nosotros mismos configurados por los discursos totalizantes que son resquebrajados por la acción deconstructiva, nos conduce a un proceso de auto-fractura como educadores, estudiantes, padres de familia, y en general, como actores del sistema educativo. Es tarea ardua el desocultamiento (*aletheia*) de los lenguajes que han hecho de nosotros lo que somos, no solo por sus consecuencias sino por la agencia moral, o si se prefiere, ético político que exige de los actores sociales que circulan en la escuela. Empero, parece necesaria esa crisis, ese descentramiento que, exigiendo el máximo de nuestra racionalidad epistémica, teleológica, discursiva y comunicativa, nos conduzca al fundamento de nuestras acciones pedagógicas y nos permita construir con, desde y para el otro un contexto educativo polifónico, de infinitas presencias e interpretaciones de mundo racionalmente aceptadas que propendan por el cuidado del otro como cuidado de sí mismo habitando una casa común. Pero para ello es preciso la crisis, la conciencia de la necesidad de crisis. Según Borges (2013):

A desconstrução não se apresenta como um “método de leitura”, mas antes como uma sequência ordenada, que possui regras. Para Derrida, será precisamente a ideia de um conceito redutível ao método, que deve ser desconstruído. O método e os métodos deverão sujeitar-se à desconstrução. Considerar a desconstrução como um método suporia deixar de lado uma actividade detalhada da leitura em favor de



uma ideia generalizada da dita actividade (Cf. Madrid, 2009: 110). Se a desconstrução não é um método, tão pouco se afirmará como um não-método, isto é, como abertura ao jogo livre da subjectividade arbitrária do leitor-interprete. (p. 181)

Si con el devenir de la fenomenología y de la hermenéutica aceptamos la actitud de sospecha frente a lo que, desde el paradigma de pensamiento empírico-analítico, se denomina “método”, entonces tal concepto enmarcado en los márgenes de lo histórico hermenéutico no está exento de la sospecha, aun cuando, como hemos señalado, es camino para la identificación y des ocultamiento de los significados universales e hipostasiados en las sociedades y en las culturas. Con todo, ese miramiento desde la hermenéutica debe ser sometido por los maestros desde la ya mencionada estrategia deconstructiva, lo cual significa que, en tanto método, debe ser revisada apuntando a la negación de absolutos que tiendan a anquilosarse en el campo de lo educativo (por no hablar de otras esferas de lo sociocultural). Pero también ese tránsito entre no ser un método y tampoco un juego sin más de la subjetividad del intérprete de la educación abre un campo temático que debe ser objeto de futuras indagaciones, a saber: la inestabilidad de las significaciones en educación, como un hecho posestructural que, en la negación de todo posible significado en mor de la sospecha, sumerja los actos educativos en un nihilismo pasivo anclado en la negación, la anulación, el hastío y el tedio en un contexto social en el que, concluimos, se requiere con urgencia de la acción de los maestros, de la movilización de la escuela y de la redinamización de las sociedades. La deconstrucción, entonces, también merece un miramiento desde la sospecha.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Borges, R. (2013). La deconstrucción en Jacques Derrida: qué es y qué no es como estrategia. *Universitas Philosophica*, 30(60), 177-204. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/10788>
2. Carvajal, D. (2004). Generización del self. En C. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 165-199). Siglo del Hombre.
3. Cortés, C. (2016). Prácticas de resistencia, re-significación y desplazamiento de y desde lo sensible. En C. A. Manrique y L. Quintana (Eds.), *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas* (pp. 45-62). Universidad de los Andes.
4. Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
5. Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Paidós
6. Gadamer, H. (2002). *Verdad y Método II*. Sígueme.
7. Gutiérrez, A. B. (2009). Educación y reproducción social: el abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza. *Seminario internacional "Bordieu, educación y pedagogía"*. Seminario realizado en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1867?show=full>
8. Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez. Sobre el Estado y el derecho democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.

- 
9. Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
  10. Ortiz-Osés, A. (1999). Hermenéutica. En *La hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación* (pp. 9-15). Dimensión Educativa. <https://docplayer.es/121078378-La-hermeneutica-una-aproximacion-necesaria-desde-la-educacion-dimen-ion-educativo.html>
  11. Peretti, C. (1989). Entrevista con Jacques Derrida. *Política y Sociedad*, 3, 101-103. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8989230101A>
  12. Pons, L., Espinosa, I., Contreras, J. y Estrada, D. (2019, julio-diciembre). Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>
  13. Tönnies, F. (1987). *Principios de sociología*. FCE.



---

## **UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)**

Sede Nacional José Celestino Mutis  
Calle 14 Sur 14-23  
PBX: 344 37 00 - 344 41 20  
Bogotá, D.C., Colombia

[www.unad.edu.co](http://www.unad.edu.co)



978-958-651-809-3