



CURRÍCULO Y POLÍTICA EDUCATIVA

David Acosta Meza
Libia Narváez Barbosa
EDITORES

Curriculum y Política Educativa

David Acosta Meza
Jorge Luis Barboza H
Hernando Castaño Buitrago
Jorge Del Rio Vásquez
Katy Fuentes Orozco
Samuel González-Arizmendi
Alberto Jesús Iriarte Pupo
Claudia Lengua Cantero
María Angélica Medina
Libia Narváez Barbosa
Ferley Ramos Geliz
Marco Tulio Rodríguez Sandoval
Orlando Ramiro Sierra Duarte
Omar Vergara Herazo



Curriculum y política educativa / directores, autores David Acosta Meza y Libia Narváez Barboza ; autores Jorge Luis Barboza H.... [y otros once] -- Primera edición. -- Sincelejo : Editorial CECAR, 2017.
220 páginas : figuritas ; 24 cm. (Colección Curriculum y Contexto Social de la Región Caribe)
Incluye bibliografía al final de cada capítulo.
ISBN: 978-958-8557-40-3 (PDF)

1. Antropología y educación 2. Bibliotecas y escuelas 3. Curriculum 4. Educación 5. Educación y Estado 6. Identidad cultural 7. Lectura -- Investigaciones 8. Política educativa I. Acosta Meza, David 2. Barboza H., Jorge Luis III. Castaño Buitrago, Hernando IV. Río Vásquez, Jorge del V. Fuentes Orozco, Katy VI. González-Arizmendi, Samuel VII. Iriarte Pupo, Alberto Jesús VIII. Lengua Cantero, Claudia IX. Medina, María Angélica X. Narváez Barbosa, Libia XI. Ramos Geliz, Ferley XII. Rodríguez Sandoval, Marco Tulio XIII. Sierra Duarte, Orlando Ramiro XIV. Vergara Herazo, Omar XV. Título.
375 C976 2017
CDD 23 ed.
CEP – Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central – COSiCUC

ncvr.

Curriculum y Política Educativa

Colección: Curriculum y Contexto Social de la Región Caribe

ISBN: 978-958-8557-40-3 (Digital)

Noel Morales Tuesca
Rector

Jhon Víctor Vidal Durango
Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Armando Buelvas Martínez
Director de Investigaciones

Leslie Bravo García
Decana Facultad de Humanidades y Educación

David Acosta Meza
Libia Narváez Barbosa
Editores

David Acosta Meza
Jorge Luis Barboza H
Hernando Castaño Buitrago
Jorge Del Rio Vásquez
Katy Fuentes Orozco
Samuel González-Arizmendi
Alberto Jesús Iriarte Pupo
Claudia Lengua Cantero
María Angélica Medina
Libia Narváez Barbosa
Ferley Ramos Geliz
Marco Tulio Rodríguez Sandoval
Orlando Ramiro Sierra Duarte
Omar Vergara Herazo

Autores

Editorial Cecar
Libia Narváez Barbosa
Coordinadora Editorial

Diseño de portada

Comunicaciones Cecar

Pintura de la portada

Brayan Antonio Castellón Santis

Estudiante de la I.E.Mateo Pérez de Sampués - Sucre

e-mail: brayancastellon@hotmail.com

Primera edición: Sincelejo, agosto 9 de 2017

Corporación Universitaria del Caribe- CECAR

Dirección: Sincelejo, Carretera Troncal de Occidente Kilómetro 1 Vía a Corozal

www.cecara.edu.co e-mail: editorial.cecara@cecara.edu.co

Los capítulos incluidos en este libro son producto de las investigaciones desarrolladas por sus autores y por miembros del Grupo de investigación IDEAD.- Investigadores de Educación a Distancia. Fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por expertos en el área externos la institución y bajo la supervisión del Sello Editorial Cecar.

Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático y su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, photocopias, microfilme, offset, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del copyright. La violación de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual

CONTENIDO

Introducción.....	vii
Presentación	xi
.....	17
Capítulo 1.....	17
La historicidad y las influencias Pre, Mo y Postmodernas en la comprensión y construcción del currículo para la vida del ser-sociedad.....	17
Alberto Jesús Iriarte Pupo - Samuel González Arizmendi	
Introducción	17
Premodernidad, modernidad y postmodernidad: triada que determina la historicidad del currículo en la construcción del ser-sociedad	24
El mundo de tensiones y los submundos que lo integran como fuentes informativas estructurantes para resignificar el currículo.....	35
Estadios crítico-reflexivos que nutren al currículo y que permiten comprender el mundo de tensiones en donde se desarrolla.	37
Bibliografía	45
Capítulo 2.....	51
Perspectivas de la escuela, desde el saber occidental hasta el currículo propio	51
David Acosta Meza - Omar Vergara Herazo - Katy Fuentes Orozco	
Introducción	51
Concepción de escuela y el currículo.	53
Epistemología y currículo.....	67
Currículo Emancipatorio	74
Aproximaciones metodológicas del currículo emancipador.....	81
La teoría crítica aplicada al currículum postula:	82
Operatividad	83
Bibliografía	85
Capítulo 3.....	89
Implementación de la Política Educativa en las Instituciones Educativas de la zona rural de Sampués	89
Marco Tulio Rodríguez Sandoval - Ferley Ramos Geliz	
Introducción	89
Factores sociohistóricos relacionados con la pobreza en las comunidades indígenas.....	93
¿Quiénes eran los Zenúes? Etapa precolombina, conquista y colonia	95
Los reconocimientos de los Zenúes en la época de la República.....	99
Actualidad de la etnia Zenú	102
Rastreo histórico del factor pobreza en la etnia Zenú	105
Relación entre pobreza y cosmovisión en la población Zenú	106
Relación entre pobreza y acervo cultural del pueblo Zenú.....	108
Relación entre pobreza y educación en el territorio Zenú.....	109
Relación pobreza, educación y calidad educativa.....	117
Conclusiones	119
Bibliografía	121

Capítulo 4.....	125
Educación, tecnología e identidad cultural: una apuesta por la preservación del universo Zenú	125
Claudia Lengua Cantero - Jorge Del Rio Vásquez - María Angélica Medina	
Introducción	125
Materiales y metodología	128
El pueblo Zenú y su riqueza cultural	128
Educación indígena y currículo propio: <i>una lucha del pueblo Zenú</i>	134
Repositorio temático como estrategia de integración tecnológica y cultural para el pueblo Zenú	139
Bibliografía	144
Capítulo 5.....	147
Retos y oportunidades para una política educativa de calidad: estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura inicial	147
Libia Rosa Narváez Barbosa - Hernando Castaño Buitrago	
Introducción.....	147
Metodología.....	152
Fases de la investigación.....	153
Principales hallazgos	154
Proceso de intervención	155
Conclusión.....	166
Bibliografía	168
Capítulo 6.....	185
Ruptura del círculo vicioso de la lectura, una acción urgente.....	185
Jorge Luis Barboza H	
Introducción.....	186
Otra perspectiva de la lectura.....	187
El círculo vicioso de lectura	192
Ruptura del círculo vicioso de lectura, una transformación necesaria	195
De lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto	197
Bibliografía	203
Capítulo 7.....	205
Una aproximación al estado actual de los programas PTA y PNLE en el marco de las políticas de calidad educativa colombiana sobre lectura y escritura	205
Orlando Ramiro Sierra Duarte	
Introducción	206
El Programa Nacional de Alfabetización.	206
Colombia y la prueba PISA en materia de lecto-escritura.....	207
El Programa Todos a Aprender y el Plan Nacional de Lectura y Escritura	208
Fundamentos constitutivos y subyacentes en el PNLE y su relación con la escuela	210
Aportes al currículo desde sectores distintos a la universidad	214
Bibliografía	217

Introducción

El libro *Curriculum y Política Educativa* contiene siete capítulos escritos por varios autores, todos ellos investigadores en el área educativa que plasman en esta obra los resultados de sus investigaciones. El Capítulo Uno, “La historicidad y las influencias pre, modernas y postmodernas en la comprensión y construcción del currículo para la vida del ser-sociedad” en el cual sus autores manifiestan que para comprender y construir el currículo para la vida es necesario y fundamental comprender, primero, las dinámicas de sostenimiento que se dieron en la premodernidad, modernidad y postmodernidad, y luego descifrar las mismas dinámicas, pero dadas en el mundo de tensiones en que se desenvuelve la institucionalidad, así como en los submundos que lo integran y lo complejizan. Para realizar esto, es necesario identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y ponerlo en una dimensión operacional. De aquí, que es esencial conocer los submundos de tensiones como el biofísico-vital, organizacional, artificial, sapiencial y el simbólico-émico, los cuales se constituyen en fuentes de información, con la cual se construye y/o se resignifica el currículo como espacio crítico y postmoderno de formación

y educación para la vida y la búsqueda del ser-sociedad. Tal comprensión y construcción del currículo tiene como objetivo formar al ser-sociedad para la vida, donde lo vital no sólo está relacionado con lo biológico o saludable y bueno, sino también con la máxima de “educación por y para la vida” como lo plantea Decroly: “el fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”.

En el capítulo dos, “Perspectivas de la escuela, desde el saber occidental hasta el currículo propio” se esbozan los principios fundamentales que caracterizan el currículo crítico, por lo que se plantea como objetivo el recorrido histórico de la epistemología curricular para llegar a las teorías emancipadoras y establecer un currículo propio, de manera que se señala las teorías que han marcado la historia entorno a los planteamientos que se han realizado sobre currículo Socio-Crítico como una propuesta pedagógica.

viii

En el capítulo tres, “Educación, tecnología e identidad cultural: una apuesta por la preservación del universo Zenú” en el cual expresan sus autores que toda cultura es un universo, un microcosmos de significado donde un grupo humano conforma una memoria histórica, un ser, una respuesta adaptativa coherente que enriquece su mundo y el de los demás. Por lo tanto, su preservación y promoción es tarea esencial de la educación y las herramientas que convergen en ella, como la didáctica y la tecnología.

El capítulo cuatro: “Los factores sociohistóricos relacionados con la pobreza afectan la implementación de la política educativa en las instituciones educativas de la zona rural de Sampaés” producto de una revisión documental del factor pobreza en la historia de la población del resguardo Zenú ubicada en la zona rural del municipio de Sampaés. En ella, se identifica la relación existente entre aquellos factores sociohistóricos relacionados con la pobreza que inciden en la

calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas ubicadas en este contexto.

Los capítulos 5, 6 y 7 abordan los resultados de las investigaciones en torno al tema de la lectura y la escritura, y su experiencia en esta área. El propósito de este capítulo es esencialmente buscar generar una reflexión en torno al tema con el ánimo de que se asuman los planteamientos de los investigadores para soportar la discusión y la generación de programas y proyectos enmarcados en una política educativa de calidad que responda a las exigencias actuales. El capítulo 5 aborda el tema de la lectura y los resultados de la investigación en lectoescritura inicial desarrollada en Sincelejo y Golfo de Morrosquillo. Este trabajo muestra los resultados de un estudio cuasiexperimental que buscó probar una estrategia metodológica utilizando una cartilla de lectura y escritura para primer grado de básica primaria. Los resultados arrojados por esta investigación muestran que se requiere un método ecléctico para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura; pero también que la lúdica y el juego son de vital importancia para lograr una enseñanza más motivante. También se aplicaron ejercicios mediados por las nuevas tecnologías de la información y comunicación que dieron muy buenos resultados. Concluye esta investigación que se requiere utilizar textos con sentido y contextualizar la enseñanza; pero, además, los padres de familia cumplen un papel fundamental en este proceso, por lo que con ellos se desarrolló una experiencia significativa cuyos resultados serán objeto de otra publicación.

El Capítulo 6, trata la temática de la lectura desde la óptica crítica-reflexiva, se contrasta la posición tradicional y constructivista de la lectura, se expone el concepto de lectura como proceso didáctico de los docentes y se relata una experiencia de transformación de dicho concepto en maestras.

El Capítulo 7 asume lo contemplado en los Planes y Programas de Lectura del Estado colombiano y específicamente la situación presentada en el departamento de Bolívar.

La Corporación Universitaria del Caribe – CECAR en la búsqueda de la excelencia académica y de incentivar la producción intelectual de sus docentes y de los profesionales de la región promueve la publicación de libros que sean producto de investigaciones divulgando ampliamente sus trabajos y adentrándose en la era del libro digital como este que entregamos hoy a la comunidad educativa y científica.

Este libro *Curriculum y Política Educativa* hace parte de la primera obra de la colección “*Curriculum y Contexto Social de la Región Caribe*” y abre un espacio para la disertación en esta materia cumpliendo con las metas institucionales.

Presentación

Establecer una relación entre cultura y educación ha sido un proceso reciente en el cual se ha logrado concebir que la cultura no puede estar desligada de los objetivos que tienen las instituciones formadoras, por lo que se plantea la necesidad de encontrar la sinergia entre la cultura de un pueblo y el currículo que se debe desarrollar. No obstante, durante mucho tiempo se han considerado por separado, la educación como todos los procesos de formación del hombre y la cultura como el conjunto de tradiciones y creencias propias de una comunidad y territorio determinado. La escuela, busca formar al hombre de forma integral, de manera que, sea capaz de convivir e interactuar en un contexto mediado por la cultura, la comunicación, y el desarrollo socio-económico.

Por lo anteriormente, expuesto se hace necesario no desligar los objetivos de formación del aspecto cultural, lo cual implica la construcción de un currículo propio y emancipador. Morin, (1999) concibe la cultura como “un conjunto de los saberes, saber – hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se trasmiten de generación en

generación, que se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad sicológica y social”.

Como se registra en algunos de los capítulos en el pueblo Zenú, los elementos fundamentales de su cultura se han visto en riesgo tras una larga historia de dominación en la cual se perdió la lengua y se impuso el desplazamiento con el fraccionamiento y enajenación del territorio, por la imposición de otras costumbres. También por la imposición de un modelo educativo descontextualizado, parcializado, limitante que no impulsa la trasmisión y recreación de valores, tradiciones, costumbres, creencias, y el trabajo colectivo, por el contrario potencializa la individualidad y la hegemonía.

Además de la educación, los sistemas de gobierno han dejado de responder a las necesidades y particularidades de la comunidad rompiendo los nexos con el contexto sociocultural propio. De allí la preocupación de convertir la educación en un espacio que revitalice la pertenencia étnica a través del desarrollo de procesos pedagógicos pertinentes y de una visión que logre el equilibrio armónico con la naturaleza y con las demás culturas con las que permanentemente interactúa. Todo esto debe sintonizarse con los requerimientos de una ciudadanía plena y con nuevos roles que cumplen frente a las exigencias que plantean los cambios normativos del sistema legal colombiano y los desafíos de una sociedad cada vez más envolvente y globalizante.

El currículum debe dar respuesta a las necesidades individuales y sociales: las necesidades actuales de los educandos, pero más aún, las probables necesidades de éstos cuando alcancen la vida adulta. Habrá que seleccionar de las ciencias y artes aquellos conocimientos y capacidades que servirán para cubrir las necesidades de alimento, cobijo, seguridad, afecto, participación social y autorrealización (Maslow, 1990). Pero, el hombre es un animal que sabe adaptarse a medios hostiles, y, a la vez, a crearse continuamente nuevas necesidades y modas más favorables y costosas de satisfacer.

El currículo se concibe como un conjunto de elementos culturales, científicos, y valorativos, planeados como posibilidades de transformación social desde el escenario académico. Éste se presenta como una herramienta compleja de emancipación desde la perspectiva transversal e integradora.

La historia social de la educación y el currículo identifican los cambios que ha sufrido la relación entre la educación y la sociedad en el transcurso del tiempo. La educación pública tiene como función social formar un educando para la sociedad, se ocultan los verdaderos intereses entre el control, el poder y el conocimiento a través del currículo para formar un ciudadano acorde con los principios económicos relacionando los contenidos escolares con las políticas estatales. Además, éstos se rigen por principios y valores en busca de la formación de las personas.

En América latina, la historia social de la educación y el currículo se inscriben en el proceso de masificación de la educación; la cual desempeña un papel importante en el cambio social y se enmarca a través de varios planes y programas que tienen que ver con la construcción y reproducción del conocimiento para ejercer el poder en la sociedad.

Dentro de los paradigmas dominantes en el campo curricular, los temas del poder y el control quedan marginados así como los conflictos y los mecanismos de resistencia existentes en la relación educación y sociedad. En este se identifican contenidos escolares que permiten perpetuar y reproducir habilidades de manera eficaz y eficiente. Este enfoque debe definir e identificar las necesidades de la sociedad con base en sus requerimientos actuales y futuros que determinan el conocimiento, a través de contenidos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben adquirir para actuar en la sociedad, perpetuando el funcionamiento de la misma.

Por todo lo anterior, resulta necesario establecer una sinergia entre cultura, y educación como elementos gestores de formación,

considerando que la educación, a través de su currículo, es el motor que tienen las comunidades para afrontar a corto, mediano y largo plazo los retos que día tras día surgen. Así mismo, las instituciones de educación poseen un personal preparado para “sembrar ideas” en los educandos, sus familias y la comunidad en que se encuentra, lo cual es un elemento que permite el desarrollo de la cultura. (Cabot, 2002).

Sobre la base de lo anterior, la educación que se imparte desde las escuelas debe tener una visión cultural, proyectada hacia el desarrollo humano que permita no solo el afianzamiento de conocimientos declarativos. Sino también, el fortalecimiento de la identidad cultural, pues, en la actualidad la escuela ha dejado de ser la única instancia formadora, teniendo en cuenta que existen múltiples formas de comunicar conocimientos y desarrollar habilidades, dentro de las cuales se destacan el papel que juegan los medios de comunicación, las redes tecnológicas, la publicidad y otros espacios, que facilitan el afianzamiento de las identidades culturales y la formación para la vida (Jiménez & Carbó, 2010). Por lo que, la escuela no puede ser ajena a todos los eventos culturales que tienen lugar en el contexto del que hace parte cada uno de los educandos.

De manera que, si la educación no establece una relación con los elementos culturales dentro de los que se encuentran los valores, lenguas, formas de entender el mundo y de relacionarse propios de la comunidad de pertinencia del educando, (Jiménez & Carbó, 2010), no pueden construir procesos que vayan acorde con las necesidades propias de una comunidad, desvirtuándose de los indicadores que se requieren alcanzar no solo para fortalecer la identidad cultural sino para generar desarrollo.

Es a partir de estos postulados, que se puede reflexionar en torno a la importancia que tiene la educación no solo impartida en las escuelas sino desde la familia y la sociedad, en la cual se requiere que los procesos educativos sean permeados por una visión cultural que permita colocar la mirada en los aspectos que identifican una comunidad. Se logra así, que haya una consonancia entre lo propio de

una cultura, la escuela y los objetivos de desarrollo. Por ello, no se pueden generar ambientes de aprendizaje aislados de los elementos culturales provenientes de las expresiones artísticas (música, danza, teatro), la lengua, las costumbres y creencias.

Finalmente, se puede decir que el desarrollo humano y social debe enfocarse en el afianzamiento de capacidades que permitan que los educandos sean idóneos para desempeñarse en áreas de trabajo que aporten al cubrimiento de las necesidades básicas, que permitan evidenciar de otra forma los indicadores económicos teniendo como base la dimensión cultural; y, que permita avanzar hacia el mejoramiento de la calidad de vida de forma integral. Sin duda alguna, todo ello se logra a través de la orientación de buenos procesos educativos direccionados en un currículo socio-crítico, que resulte ser desafiante, creativo, e innovador.

*David Acosta Meza
Libia Narváez Barbosa
Editores*

Capítulo 1

La historicidad y las influencias Pre, Mo y Postmodernas en la comprensión y construcción del currículo para la vida del ser-sociedad

Alberto Jesús Iriarte Pupo*

Samuel González-Arizmendi**

Introducción

Iniciar una disertación sobre el currículo como eje central en la formación y educación del sujeto para la vida, conduce de manera indefectible a describir los cambios que históricamente se han dado, así como en la sociedad actual. De aquí que el ritmo acelerado y avasallante que se ha marcado con el paso de la sociedad premoderna, moderna y postmoderna ha sido vertiginosa, lo cual sucumbe en antinomias constantes, entre lo global y lo local, fenómeno conocido hoy como glocalidad (Lyotard, 1987; Magendzo, 1989; Bauman, 2003).

* Rector de la institución educativa San Antonio Club de Leones Sincelejo. Docente catedrático de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR y de la Universidad de Sucre. Colombia. 3145935846. albertoiriarte4@yahoo.es. Licenciado en Matemáticas y Física. Magíster en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Pertenece al grupo de investigación Tecnocrítico.

** Docente titular de la Universidad de Córdoba. Colombia. 3017757996. sarismendarache@yahoo.es. Licenciado en Biología y Química. Especialista en Desarrollo Educativo, Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Grupo de investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación. Líneas de investigación: Pedagogía, Currículo, prácticas pedagógicas y Contexto.

El currículo genera constantes cambios en el sujeto, por lo tanto, es el Estado quien lo controla como forma de regular las transformaciones que se llevan a cabo de manera mundial y nacional, involucrando lo económico, político, cultural y social que influyen en el diario vivir de las comunidades grandes o pequeñas, así también como los cambios que se van dando desde la localidad, innovaciones culturales que algunas veces desdibujan la esencia de las cosmovisiones territoriales. Son esas lecturas y cambios que deben interpretarse para poder tomar determinaciones que puedan ser pertinentes en cuanto a la adecuación curricular que propenda por un ciudadano del mundo.

La pretensión entonces, es la de generar comprensión y aprehensión desde una mirada local, o desde visiones de esencia, definida ésta como la mirada que realiza el docente transformado para ver lo que otros no ven, el cual se ha convertido en suvidagogo, que es quien revitaliza el saber y el hacer de la práctica pedagógica en el establecimiento educativo de cualquier nivel. Lo cual, se da a través de su revaloración como docente vital de formación, para contribuir en la estructuración de una institución que funja como verdadera formadora y educadora, hacia un ideal de hombres y mujeres, que luego por roce social y cultural consoliden la estructura de una seria sociedad.

Desde esta cosmovisión lo expresa Mejía (2015:150) de la siguiente manera:

Uno de los asuntos centrales para cualquier persona que viva en esta sociedad es poder dar explicación a los múltiples fenómenos que modifican su vida en los tiempos que corren, tanto en lo teórico como en lo práctico, en la vida cotidiana; a los múltiples cambios que acontecen en su realidad y el impacto que han tenido en su vida, sus conceptualizaciones y explicaciones de la sociedad inmediata y del mundo que vivimos.

De aquí que es preponderante tratar de entender el mundo en que se mueve el sujeto y de abordarlo desde lo problemático a través de interrogantes como ¿Cuáles han sido los cambios que se han venido gestando al cabo de las últimas cinco décadas que hacen que el mundo sea diferente día a día? ¿Cómo afectan esos cambios a la sociedad, a la escuela, a la formación, a la pedagogía, al currículo, a la didáctica, al fenómeno educativo en general? ¿De qué manera se pueden enfrentar los cambios en la institucionalidad y en la vida? Son cuestionamientos no menores que deben hacerse en el día a día de la labor educativa y formativa.

Son este tipo de circunstancias planteadas hasta aquí, las que invocan a cosmovisionar un currículo que forme por y para la vida, partiendo de la relación sujeto-vida-pedagogía, en la cual, la vida socio pedagógica y las acciones del docente se constituyan en fuente etnográfica, para generar resignificaciones en el plan de estudio, planes de áreas, planes de asignatura, planes de clase o aulas.

El que asuma la anterior actividad, se considerará como docente vital, y es quien no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que al intersubjetivarlos con el otro puede activar en las instituciones educativas las dinámicas crítico-reflexivas del currículo. Éstas van a permitir construir a un ser-sociedad, lo que hace que en el contexto en el cual se da esto, se desenvuelva, y en donde, desde el quehacer pedagógico se comprenden y desarrollan acciones que llevan a este docente, a transformarse, revalorarse, inquietarse y preguntarse permitiéndole incidir e intervenir el currículo (Martínez-Boom, 2005; Zuluaga, 2005; Runge, 2005).

Ahora bien, dentro del espectro de teorías que se han gestado en cuanto a la sociedad en boga, se destacan las realizadas por Castell (1998) con la era de la información; la sociedad postindustrial de Bell (1973) y Bauman (2003) con los planteamientos de la modernidad líquida. Aparece también la sociedad del conocimiento de Drucker (1969); o la sociedad postmoderna que aflora con el libro la condición

postmoderna de Lyotar (1987). Asimismo, se encuentra la tercera ola con Toffler (1997) entre otros, que han buscado la forma de caracterizar los cambios surgidos al pasar de una sociedad industrializada a ésta que se ha tratado de comprender.

El estudio de estos cambios trascendentales se retoma desde la perspectiva del sociólogo Lenski (2006:9) y lo que él ha denominado evolución sociocultural, entendiéndola como: “el estudio de los cambios sociales que se suceden cuando una sociedad adquiere nuevos conocimientos, sobre todo, en el ámbito tecnológico”. Por tanto, el hecho de pasar por sociedades de cazadores y recolectores, las primeras sociedades agrícolas y de pastores, las sociedades agrarias, las sociedades industriales y las sociedades posindustrial, hace pensar en la necesidad obligada de caracterizar la sociedad actual para poder comprender e interpretar en donde estamos y hacia a dónde vamos.

20

Según este enfoque, los cambios sociales quedan identificados por las características propias de los avances tecnológicos, resaltando que no es la tecnología la que hace a la sociedad, sino todo lo contrario, los individuos y las comunidades dentro de las necesidades propias de su contexto y su historia, en el entramado de perspectivas que envuelven lo ético, lo moral, lo cultural, lo político, económico y social, pues se establecen nuevas formas de vida, que en una doble implicación se transforman de manera constante.

En consecuencia, la tecnología ha sido, y sigue siendo para Bell (1991:221) "las fuerzas esenciales en la separación del tiempo social, ya que al introducir una nueva métrica y al extender nuestro control sobre la naturaleza, la tecnología ha transformado las relaciones sociales y nuestros modos de observar el mundo". Sin embargo, de la misma manera como se han descrito las sociedades preindustriales e industrializadas, las cuales trajeron cambios de gran envergadura a nuestras formas de pensar, ser y actuar, así mismo no hay un consenso de cómo nombrar, significar y representar este nuevo

cambio, este periodo singular que se transfigura de manera vertiginosa.

Ante lo planteado, Mejía (2015:151) expresa que:

En las diferentes elaboraciones conceptuales que buscan explicar estos tiempos surge un tronco donde aparecen esos elementos configuradores de este tiempo-espacio actual, que son, a saber: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación y el entramado de relaciones que constituyen lo que algunos han comenzado a denominar *tecnologías convergentes* (Maldonado, s. f.), las cuales traen profundos replanteamientos en la comprensión de aspectos constitutivos de estas nuevas realidades.

Al parecer, el citado autor encuentra en cada una de las propuestas que intentan describir el tiempo actual desde lo social, cultural, económico, político, psicológico, filosófico y ontológico, una similitud, una aproximación de sus configuraciones trascendentales, una ojeada de colisión, que posibilita acercarse a la comprensión de los cambios actuales. Estos elementos, mirados como fuentes de productividad, según el autor en comento, nos colocan frente a un modelo productivo con características particulares, y sobre nuevas bases materiales y sociales.

De esta manera, el conocimiento, la información, la tecnología, la innovación, la comunicación y la investigación, se establecen como campos necesarios que configuran las formas de control y poder, dando como resultado la emergencia como una manera de productividad, basada en el trabajo inmaterial. Ante esto, Villegas (2010:24) plantea que: "el conocimiento, las habilidades y el ingenio de los individuos son cada vez más decisivos para la economía mundial. El mundo en desarrollo está reaccionando rápidamente ante este fenómeno, en el cual, la educación constituye una preocupación política de primer orden".

De aquí que, desde las diferentes posturas internacionales, mundializadas o globalizadas se propenda por una educación que aborde los diferentes elementos antes mencionados, desde sus relaciones, articulaciones e interdependencias que promuevan un ciudadano que sea competente en el aprender a aprender, como también en cada uno de los diferentes pilares de la educación enunciados en el informe Delors (1996) como son: aprender a conocer, a vivir juntos, a hacer y a ser, en un espacio que tiende a la globalización cultural, económica, política y social. La autora al respecto en el mismo documento manifiesta que:

El punto saliente de esta forma de trabajo es el conocimiento. Lo que importa, más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas (Delors, 1996, p.32).

22

En este contexto se afirma entonces, que las habilidades para el ciudadano del mundo van más allá de la simple repetición y acumulación de datos, lo que anteriormente se referiría a personas educadas y cultas. Como ejemplo se puede citar la educación a principios del siglo XIX en Latinoamérica, caracterizada por la transmisión de conocimientos o de información, siendo el método propicio para esta labor el lancasteriano o de enseñanza mutua, que propendía por enseñar a leer y escribir las operaciones de la aritmética básica, por medio de la reproducción, acorde con los postulados del conductismo y la escuela tradicional (Zuluaga, 2001). Por ende, transformar la realidad educativa en este tiempo de cambio constante, se considera una prioridad para los gobiernos del mundo.

Lo dicho hasta aquí, supone entender que estamos en una transición, en una crisis, en un cambio de estado, en una mutación social y cultural, la cual posibilita mirar el acto y el hecho educativo de diferentes maneras, consolidando entonces, un período de alteración permanente de estos procesos. En este sentido, la crítica de

la educación bancaria de Freire (2009) o de la educación tradicional, va más allá, no sólo desde una postura teórica, sino de buscar formas de transformación, lo que evidencia el hecho de no solo considerar el acto de pensar, sino también el de actuar.

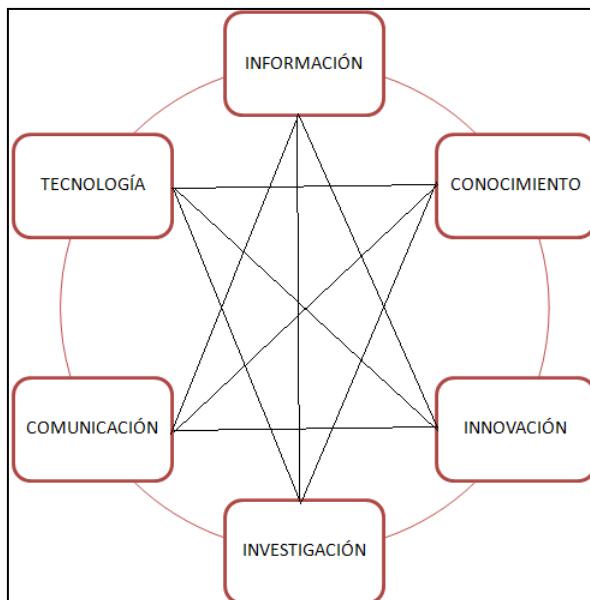


Figura 1. Elementos que reconfiguran la sociedad actual tomados de Mejía (2015). Elaboración propia

Desde esta perspectiva, es necesario aportar múltiples ejercicios que van desde la investigación formativa, investigación acción pedagógica, la sistematización, las pedagogías del sur, la pedagogía suvidagógica y la educación popular, con las cuales comienzan a verse las transformaciones de actores primordiales de los procesos educacionales a nivel de los lugares negados desde Latinoamérica. De aquí que poder realizar correspondencias entre los elementos antes destacados, es imperativo e inmediato.

Si esto procede así desde la mirada de la tecnología, es posible reconocer cómo se transforma la información y el conocimiento para producir innovación por medio de procesos investigativos, posibilitando cambios profundos en los niveles de comunicación (figura N° 1). Más aún, advertir que cada cambio en uno de los

elementos, causa profundas alteraciones en los otros, de tal manera que reconfiguran el modo de ver el mundo o los mundos posibles. Teniendo en cuenta lo anterior, la crisis que se evidencia en lo educativo, no es unicausal, ni tampoco unidimensional, es desde la mirada moriniana de la complejidad en la que se logra una aproximación a los textos y contextos educacionales de la realidad actual: todo está conectado nada está aislado.

Premodernidad, modernidad y postmodernidad: triada que determina la historicidad del currículo en la construcción del ser-sociedad¹

En lo que respecta al siguiente punto se pretenderá esbozar de manera sucinta, pero con un alto grado de profundidad los planteamientos que surgen desde las miradas de la premodernidad, modernidad y postmodernidad. Inicialmente es válido aclarar que no todos los cambios que se han dado al pasar de los tiempos sucumben en lo terrorífico y apocalíptico. No solo han proveído a la raza humana de múltiples herramientas (tecnologías), sino de variadas formas de interpretación y comprensión de la naturaleza y de la misma especie (Roa, 1995; Forster y Kaufman, 2004).

Desde esta perspectiva se pueden citar algunos ejemplos: el mejoramiento de las condiciones sanitarias que a finales del siglo XIX y principios del XX (o para países en vías de desarrollo muy entrado el siglo XX y hasta en el XXI) eran pésimos. Lo anterior, producía enfermedades infectocontagiosas que afectaban a la población. La sociedad industrial y luego la postindustrial trajeron consigo un aumento en la esperanza de vida, los avances tecnológicos y la investigación aplicada, reconstituyeron la medicina día a día, acarreando un aumento poblacional.

¹ Es el sujeto que no solo se comporta como ser vivo, sino como ser vital, pues le sirve a la sociedad no desde el aporte que hacen los animales y vegetales, sino desde lo que estos no pueden hacer: la racionalidad.

De igual manera, la época industrial ocasionó también notables movimientos migratorios de los territorios rurales a los urbanos, que fueron donde se establecieron las fábricas. Ante esto, Barajas (sf) plantea: "Así, mientras que en las sociedades agrarias sólo una de cada diez personas vivía en la ciudad, en las sociedades industriales tres de cada cuatro personas viven en centros urbanos".

Sin embargo, en la actualidad estos movimientos persisten y subsisten gracias a fenómenos históricos como las injusticias sociales, la inequidad, la violencia y las nuevas emergencias sociales de exclusión en sus múltiples facetas: diversidad, multiculturalismo, convivencia pacífica, autonomía, y violación de todas las formas de derechos humanos. La guerra interna, por tanto, supone en esta época un desplazamiento no solo desde lo rural a lo urbano, sino del mismo modo de lo urbano a lo urbano, aumentando los indicios de pobreza y desigualdad (Bauman, 1997).

Ahora bien, desde la época industrial se vienen mejorando los niveles de vida de las clases obreras, de tal modo que al pasar del tiempo, las luchas sociales dieron sus frutos. Los resultados más significativos fueron los siguientes: disminución de la jornada laboral de diez horas a ocho horas diarias, consecución de vacaciones remuneradas, derecho a gozar de una pensión, seguridad social, educación gratuita, reconocimiento de diferencias raciales y culturales, entre otros. Algunos de estos procesos se dieron en los países latinoamericanos en pleno siglo XX, y en otros como Colombia, en pleno siglo XXI (Solís, 1987; Blisksherg, 2000). Un ejemplo que podría ilustrar lo anterior, para el caso de Colombia, puede ser la gratuidad educativa, que se proveyó con la emanación del decreto 4807 del año 2011.

No se desconoce, que aún queda un arduo camino por recorrer en la disminución de brechas sociales, entre acumulación de la riqueza mundial por parte de unos pocos, y el aumento de las condiciones de pobreza de la mayor parte del planeta; o las brechas que permanecen entre las condiciones de las comunidades rurales, indígenas,

afrodescendientes, periféricas (urbano marginales) y las ciudades centrales o capitales, entre los variados descriptores de la inequidad social existente (Minujin y Hee, 2002).

En concomitancia con lo expuesto hasta aquí, tratar de explicar el término postmodernidad, puede dar a entender ciertos rasgos de la modernidad, así como de la premodernidad. Primeramente, las características del pensamiento premoderno, como señala Urdanibia (1994:51), se encuadran de la siguiente manera:

Tanto el modo de pensar mítico, al pensamiento griego y al mismo cristianismo, ya que su concepción de tiempo, al igual que su concepción de sujeto (o su falta de tal concepción) hacen que la solución a los problemas de aquí abajo sea buscada fuera del propio mundo. Las salidas propuestas irán enlazadas con las ideas de origen y de magia o divinidad. Hasta los pinitos de las mitologías de victoria y las finalidades marcadas por la visión cristiana se propondrán para el <<más allá>>.

26

Como lo establece el autor, el término premoderno es utilizado entonces, para referirse a la sociedad medieval, caracterizada por una fuerte visión religiosa, predominando la confianza en las divinidades y en la revelación de los libros sacros. Este pensamiento se encuentra dogmatizado por la teología, sus términos comunes "creación", "pecado", "redención", "espera del juicio final".

Desde los planteamientos del judaísmo, el cristianismo y el islam, se destacan fuentes filosóficas de esta etapa. Sin embargo, en lo que respecta a los pueblos precolombinos y a las culturas americanas autóctonas, les fue negado el reconocimiento de sus diferentes formas de vida y subsistencias, así como sus procesos históricos que habían desarrollado. Tanto así, que ha resultado difícil su reconstrucción. Ante esta situación y debacle. Suárez (2001: 138) manifestó lo siguiente:

Cuando leemos, y admiramos las creaciones materiales y espirituales de los pueblos originarios de América, cuando la descripción de sus monumentos y otras obras artísticas resaltan la magnitud y belleza de dichas creaciones, cuando los testimonios que restan confirman y repiten las expresiones de asombro que suscitaron, las preguntas surgen de inmediato en nuestras mentes: ¿Cómo se alcanzó tal grado de preparación y perfeccionamiento?; ¿cuáles fueron las condiciones políticas y económicas que permitieron determinado desarrollo?; ¿quiénes proyectaron, dirigieron y ejecutaron esas obras?; ¿qué establecimientos albergaron a instructores y aprendices?; ¿qué relaciones sociales se anudaron entre los habitantes de esos pueblos?; ¿qué sistema productivo permitió la acumulación necesaria para realizar importantes obras comunitarias?.

Los cuestionamientos desbordarían el sentido de la postura anterior. Sin embargo, hace algunas décadas, y desde una mirada de la filosofía de la liberación, se pretende reconstituir en lo posible las diferentes maneras de pensar, ser y actuar de los pueblos originarios de América. Esta etapa anterior a 1492, se puede considerar una fase de libertad, antes que decir de premodernidad.

Ante esta situación problemática el filósofo argentino Dussel (1994) consecuente con los planteamientos de la filosofía de la liberación, destaca que el paso de la premodernidad a la modernidad para los pueblos precolombinos, fue una experiencia de conquista, de barbarie. En palabras del mismo autor plantea lo siguiente: "la experiencia no sólo del "Descubrimiento", sino especialmente de la "Conquista" será esencial en la constitución del "ego" moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad "centro" y "fin" de la historia" (Dussel, 1994:21).

El tránsito de la edad media a la edad moderna (Siglos XV al XVIII) fue gradual, tanto en lo político como en lo cultural, donde surgen cambios en movimientos religiosos, filosóficos, sociales y político educativo que dan lugar a un posterior adelanto científico-tecnológico modificando el paradigma vigente, dando paso a nuevos

modelos de organización y administración política, económica y educativa.

En la educación toma fuerza la naturaleza como idea central que caracterizará las nuevas maneras de ver el mundo del aprendizaje. De acuerdo con esto, Fröbel (1913), manifestó: “la naturaleza es vida con ley divina en el interior de cada hombre (Romanticismo), que en un movimiento creciente y vital (Progreso) se expresa por sí misma en formas racionales armónicas con el universo (Racionalismo)”. De esta manera, se entiende que, la filosofía se basó en el entendimiento de la naturaleza como una ley, como insinuó Dresden (1968) cuando manifestó: “a la pura autolegalidad de la naturaleza corresponde la autonomía del entendimiento que la filosofía de la ilustración trata de mostrar en un mismo proceso de emancipación espiritual”.

Así como en la edad media, la visión preferentemente estuvo basada en la teología, en la modernidad, se pasó a un nuevo paradigma fundado en la diosa naturaleza. Además, cuando Nietzsche (1993) menciona la frase "Dios ha muerto", devela una transición del anterior hecho. Tal aseveración permite el entrecruzamiento en la modernidad de los pensamientos de las creencias divinas y la prepotencia del hombre mismo al querer ser o compararse con Dios. Ante esto Heidegger (1996:5) planteó:

La frase «Dios ha muerto» significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza efectiva. No procura vida. La metafísica, esto es, para Nietzsche, la filosofía occidental comprendida como platonismo, ha llegado al final. Nietzsche comprende su propia filosofía como una reacción contra la metafísica, lo que para él quiere decir, contra el platonismo (...). Si Dios, como fundamento suprasensible y meta de todo lo efectivamente real, ha muerto, si el mundo suprasensible de las ideas ha perdido toda fuerza vinculante y sobre todo toda fuerza capaz de despertar y de construir, entonces ya no queda nada a lo que el hombre pueda atenerse y por lo que pueda guiarse.

Múltiples han sido las interpretaciones dadas a esta frase, tanto así que se denomina a Nietzsche como ateo, o en el oprobio como el anticristo. Sin embargo, Martín Heidegger intenta darle un vuelco a esta posición, entendiendo a ésta desde su contexto histórico, estableciendo desde lo ontológico, una diferencia fundamentada en la metafísica que plantea Nietzsche y las posturas desde la fe cristiana, un cambio en la manera de pensar las ideas.

Si se recuerda la metafísica platónica se basa en el mundo de las ideas, un mundo suprasensible del cual surge lo real, por lo tanto, si este deja de ser el centro de las creencias, entonces se desbordan otros mundos posibles, el mundo donde el hombre crea su propia verdad, el mundo donde la naturaleza se descubre ante el hombre y este mismo hombre pone a su disposición a la naturaleza, es decir, la idea misma de la modernidad y de progreso basada en la razón.

Al mismo tiempo, que la ilustración arremete contra el dogmatismo de las creencias religiosas, se establecen cambios estructurales en diferentes aspectos. Más aún, tanto la política como la economía estaban ceñidas en la esfera de lo religioso, es decir, de la iglesia, y sin dejar de reconocer los aspectos de los excesos de poder a partir de ella. De esta forma, había una representación de unión de la comunidad, la cual se va desgastando y modificando para posteriormente incorporarse en la transformación hacia el laicismo. Con ella viene la dialéctica del cambio, como lo diría García-Reyes (1982:102) "con el surgimiento tanto de las nuevas fuerzas productivas como de las relaciones sociales que a su vez generarán un giro entre la estructura y la superestructura, esto es, el cambio de la sociedad feudal a la sociedad capitalista".

En este sentido, hay que recalcar que en las sociedades de países colonizados, antes subdesarrollados, y que hoy llamados en vías de desarrollo, periféricos o negados (apelativos que han cambiado según los procesos políticos o retóricos filosóficos), los cambios descritos anteriormente, han conducido a sentar posturas críticas que posibiliten transformar una realidad que se plantea desde la mirada

despectiva, displicente e indiferente que perpetúa tales sistemas, pues la modernidad ha sido un proceso tardío y tortuoso. Ante lo planteado, en estos países, subsisten valores tradicionales, en conjunto con los actuales y transformacionales (superposición paradigmática), tal como plantea Riggs (1964:152):

Se da valor al mérito, pero más si se respalda con un balsón familiar, status social, o pertenencia a un grupo o comunidad relevante; se tiene una visión universalista, pero si se refiere a la familia, al grupo o la comunidad y hasta localidad propias, es particularista; se valora la especialización, pero muchos de los roles permanecen mezclados y difusos; se aprecia la ciencia, pero subyace una mentalidad mágica; se anhela un futuro diferente, pero sin perder las ventajas ancladas en el pasado... formalmente se es moderno, más en la práctica tradicional.

En cuanto a la modernidad mirada desde lo eurocéntrico, y posibilitando el entendimiento de su perspectiva histórica, es preciso entender, que lo moderno se encuadra entonces, en un pensamiento que rechaza la idea de asentar a la divinidad en el centro de sus mundos, poniendo al sujeto en el centro del conocimiento. Ante esta aseveración, Urdanibia (1994:51) manifiesta que: "la modernidad surgirá con la idea de sujeto autónomo con la fuerza de la razón, y con la idea de progreso histórico hacia un brillante final en la tierra".

En este orden de ideas, la sospecha de lo divino y la apuesta por la razón, son las características fundamentales de la modernidad. Se establecen, entonces, dogmas referidos a la ciencia, el método positivo, la comprobación empírica, la duda metódica, los cuales serán propuestos según sus cánones; se toman como valores lo técnico y lo científico, y la razón basada en la lógica y la matemática, y se constituye la ciencia en la verdad única de conocimiento, con la pretensión de validez universal.

Por eso, la modernidad tiene como principio ontológico el método. Así lo expresaba Innerarity (2007:109) al decir: "Se trata de garantizar metodológicamente la objetividad. La atención se desplaza

hacia los procedimientos del pensamiento, hacia las reglas y métodos de constitución del saber, con independencia del dominio particular dentro del cual ellos mismos están llamados a operar”.

El hombre moderno procura transformar su entorno y contexto, utilizará la naturaleza para dar cuenta del ideal de desarrollo; pone su confianza en el ideal de progreso y de manera general, se piensa que la modernidad traerá prosperidad y bienestar para todos. En este tiempo se promueve la industrialización, el capital asumido desde el orden de la producción, y las ideologías como formas de resistencia, se convierten en dualismos que soportan los pensamientos filosóficos, epistemológicos, políticos, económicos y culturales de una época en mora de completarse y cumplir sus objetivos primordiales.

El establecimiento del Estado-Nación es una propuesta nacida de la modernidad, como potencialidades de estudiar al hombre y su historia, no desde la individualidad, sino desde la comunidad existente. Ante esto Urdanibia (1994:51) expresa que: “el sujeto pasará a ser pensado desde categorías colectivas: la nación, la cultura, la clase social, la raza. Dentro de la tesis historicista, tomarán cuerpo el nacionalismo y el socialismo como las dos grandes y principales versiones políticas”.

De igual manera, el mismo Urdanibia (2007:116) manifestó que: “para los modernos, la historia humana puede entenderse como el tránsito de la naturaleza a la cultura, del instinto de la razón, del individuo a la sociedad”. Estos pares son interpretados en total oposición, como dialéctica irreconciliable y antagónica, caos frente a orden, particularidad frente a universalismo y egoísmo frente a solidaridad. Entre algunos exponentes de esta etapa se destacan: Nicolás Maquiavelo (1469-1527); René Descartes (1526-1650); Francis Bacon (1561-1626); John Locke (1632-1704); Isaac Newton (1643-1727); Gottfried Leibniz (1646-1716); David Hume (1711-1776); Juan Jacobo Rousseau (1712-1778); Emanuel Kant (1724-1804); Georg Friedrich Hegel (1770-1831) entre otros.

Ahora bien, los planteamientos de la modernidad se ven cuestionados luego de las dos guerras mundiales, toda vez que la educación, la investigación, la tecnología, la ciencia, y la innovación se pusieron en contra del ideal de prosperidad y progreso para la humanidad. Es decir, los seres humanos en su lucha de poder, situaron, orientaron y/o encausaron los medios para lograr sus fines. A esto García y Reyes (1982: 106) expresaron: "hay que señalar que el movimiento Ilustrado no pudo derrotar ni desaparecer a la rémora del subdesarrollo".

Hay que mencionar que a pesar de los fracasos del gran relato de la ilustración, de sus promesas de cambio en lo estructural de la cultura y en general del modo de vivir de la humanidad occidental, existen y persisten corrientes de pensamiento filosófico que la salvaguardan y protegen. Entre estas propuestas se encuentran los postulados de la teoría crítica de Horkheimer (1895-1773), Marcuse (1898-1979), Adorno (1903-1969), y Habermas (1929-).

32

Sin embargo, a pesar de la recurrente insistencia que la época de la modernidad no ha culminado, de acuerdo a los autores anteriormente señalados, existen movimientos en los cuales se destaca un cambio del sentido, señalando con esto que la modernidad no logró su cometido. Aparecen, entonces, conceptos e ideologías que intentan dar una explicación a la situación actual, como lo plantea Mejía (2006:22-23):

Vivimos una reestructuración y una nueva reconfiguración de la sociedad, manifestada a través de nuevos fenómenos económicos, políticos, culturales, demográficos, militares, etc., que trascienden un país que establecen entre ellos otras maneras de articulación e interrelación, construyendo de otra manera las formaciones sociales. Por eso se dice que asistimos a una reestructuración de los modos de ser, sentir, hacer, pensar, saber y emprender, cambiando los contextos de acción y reflexión.

Por su parte, el postmodernismo con presencia en los movimientos culturales y populares, el posestructuralismo, la transmodernidad, la globalización entre otras, invocan a caracterizar este momento histórico, lo cual resulta una tarea compleja, debiendo observar a manera de caleidoscopio, diferentes elementos que se articulan y producen las transformaciones y reestructuraciones culturales y sociales.

Los puntos centrales de la crítica a la modernidad, según Lozano (2006) no son tan fáciles de dilucidar. Sin embargo, se puede considerar que cada una de las propuestas anteriores, sugieren poner el énfasis en la subjetividad, en contra vía de la universalización, pedestal de la modernidad científica.

Así también se critica la eficiencia económica, la autoridad burocrática y la racionalidad científica, basadas en la ciencia técnica instrumental para poner mayor acento a la transformación de una sociedad más humana y con mayor autonomía individual. Ahora bien, al referirse a la postmodernidad, Lyotard (1987: 69) recurre a elementos inmateriales para definirla de la siguiente manera:

33

Postmodernismo indica simplemente un estado de alma, o mejor un estado de espíritu. Podría decirse que se trata de un cambio en la relación con el problema del sentido: diría simplificando mucho, que lo moderno es la conciencia de la ausencia de valores en muchas actividades, si se quiere, lo que es nuevo sería el saber responder al problema del sentido.

Diferentes corrientes del movimiento postmodernista, concluyen que la modernidad fracasó en el intento de emancipación de la humanidad. Es decir, como lo plantea Lyotard (1987) en este contexto, la ausencia de valores que permean la pérdida de sentido de lo natural y social. En otras palabras, el mundo se ve abocado a los fenómenos de la globalización y la informática, una naturaleza compleja, con cambios sustanciales en lo que respecta a lo económico, social y cultural.

De igual manera, otra de las concepciones que permea el mundo actual es el de la transmodernidad, de cuya argumentación se deriva un cambio paradigmático. Luego, lo transmoderno connota la forma actual de trascender los límites de la modernidad. De manera tal, que en el contexto de la globalización todo está interconectado, configurando un magma fluctuante, difuso, pero inexpugnablemente totalizador.

Algunas características que se explicitan en la sociedad transmoderna según Tedesco (2011: 34) son:

La concentración del capital, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia... y, fundamentalmente, el fenómeno de déficit de sentido que caracteriza a la sociedad actual.

El autor presenta algunas de las características de la contemporaneidad, quedando por fuera el aumento demográfico mundial, el cambio climático, el mejoramiento tecnológico en educación y salud. A su vez que no reporta ciertas megatendencias que al 2030 serán de gran envergadura. Los cambios en la economía mundial, basados en una economía policéntrica, donde entran países como China e India a ser potencias económicas. La demanda de alimento, agua y energía ascenderá aproximadamente en un 35, 40 o 50 por ciento respectivamente, debido al acrecentamiento de la población global y los patrones de consumo de la creciente clase media.

Entonces, en este sentido y en un escenario completamente nuevo y vertiginosamente cambiante, es necesario preguntar ¿qué papel juega la educación en esta transformación? ¿Cómo aportar desde las escuelas hacia la mirada de un mundo globalizado, sin perder de vista la culturalidad contextualizada? ¿Qué hacer para no caer en procesos de repetición o de moda, transformando realmente lo curricular y/o atendiendo al contexto histórico - cultural? Como se

puede observar, las relaciones que se presentan en el nivel educativo, se complejizan y trascienden lo eminentemente transmisionista a una postura de conformación de conocimiento crítico. Esta nueva etapa constituye una oportunidad para repensar y resignificar la educación y su medio para la enseñanza: el currículo.

El mundo de tensiones y los submundos que lo integran como fuentes informativas estructurantes para resignificar el currículo.

Con el siguiente planteamiento se pretende manifestar que la construcción del currículo debe centrarse en la búsqueda del ser-sociedad, para que pueda comprender las dinámicas de sostenimientos que se dan en la vida y en el mundo de tensiones que lo envuelven. Esta consecución del currículo debe promoverse desde la relación del sujeto con su vida y la pedagogía. La perspectiva educativa que se promueve desde el currículo tiene como pretensión encontrar al ser-sociedad, el cual debe comprenderse desde su mundo de tensiones y que actúe bajo los principios de la glocalidad, así como de las múltiples realidades en que él se construye y resignifica como sujeto (Berger y Luckman, 1979; Beink, 2008; González-Arizmendi, 2012).

Ahora bien, en concomitancia con lo anterior, el currículo para demostrar ciertos comportamientos que se dan en la construcción del ser-sociedad, necesita obligatoriamente optar por involucrar las tensiones que se dan en la cotidianidad como posibilidades de mundo, de aquí que emerja el mundo de tensiones, y cómo desde éste se logran potencializar fenómenos de una manera distinta a como se dan y/o suceden en mundos como el de Husserl (1936), Popper (1982) o Habermas (1987).

Con estas aseveraciones se invita a que el docente desde el currículo promueva los direccionamientos y los abordajes que se encargan de orientar la relación sujeto-vida-pedagogía, dada en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran para la construcción de realidades a través de la identificación, registración, sistematización, resignificación, comprensión y actuación. El ubicarse

en el mundo de tensiones no significa que no se pueda mencionar a Husserl (1936), Habermas (1987) o Popper (1982), ya que éstos por trabajar elementos y componentes que hacen parte del mundo de tensiones en las que se desenvuelve el sujeto, se constituyen en referentes obligados para el presente análisis y propuesta (Schütz, 1993; Cerdá, 2005).

Adviértase, que el currículo antes de ser diseñado, necesita, primero comprender dónde se va a realizar, cómo es el contexto donde se va a aplicar y a qué tipo de sujeto se va a formar y a educar. Esta es la razón fundamental de involucrar el concepto vida y de enfatizar en lo que sucede en la cotidianidad del mundo de tensiones para que a partir de aquí emerjan las fuentes filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas, culturales y éticas-morales que lo estructuran para el fenómeno de la enseñabilidad-educabilidad-aprendibilidad y se llegue a la construcción del ser-sociedad (Greenspan, 2008).

Es necesario manifestar que el mundo en comento es compulsivo, donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el estudiante, el niño, la niña, el docente, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad, desde donde se plantea que el conocimiento no está en la mente de las personas, como tampoco las palabras son reflejo de la mente y de una naturaleza pre-existente, sino producto de la construcción socio cognitiva y afectiva que se da en las múltiples realidades donde se desarrolla el sujeto estudiante y profesor, entre estas: la relación sujeto-vida-pedagogía (González-Arizmendi, 2014).

Al mundo de tensiones lo integran cinco (5) submundos entre los cuales se encuentran: **a.** Submundo biológico-vital: referido a todas las connotaciones y dimensiones que mueven al ser vivo y vital. **b.** Submundo organizacional: es el acomodamiento de la naturaleza en relación con lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir. **c.** Submundo artificial: donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, en la cual, estos también se benefician de lo bueno de la artificialidad. **d.** Submundo de

la sapiencia: referido a los conocimientos y saberes que genera lo vivo y vital, siendo esto lo que a través de la acción comunicativa habermasiana desarrolla la posibilidad de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, y comprender. e. Submundo simbólico-émico: es éste quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje émico y de múltiples manifestaciones corporales (Franki, 1980; González-Arizmendi, 2013).

Los párrafos siguientes, representan un modo sintético de presentar algunas de las conclusiones de los estudios doctorales vigentes de los autores. Por tanto, es preciso mencionar que para realizar el abordaje investigativo, fue necesario utilizar la fenomenología como diseño metodológico, pues permitió desde las posibilidades de los autores acercarse a las situaciones-fenómenos-eventos. Con lo cual, desde la mismidad de cada uno de los participantes se pudo llegar a la comprensión de tales fenómenos. En este sentido, no se buscaba la explicación de las causas, sino la comprensión de su esencia. El pensamiento fenomenológico está interesado por las razones, no por las causalidades del fenómeno, "estas razones son las consideraciones de pensamiento, emociones o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo, esto no es más que las motivaciones" (Barbera e Inciarte, 2012, p. 201).

Estudios crítico-reflexivos que nutren al currículo y que permiten comprender el mundo de tensiones en donde se desarrolla.

Percepción sobre el currículo

La percepción como fenómeno psicológico de carácter mental obtiene a través de las sensaciones el conocimiento de los objetos exteriores y de sus cualidades. Esto significa que la forma más elemental para percibir la realidad social en que se desenvuelve el currículo, se fundamenta en la existencia de la perceptibilidad del hecho dado, lo que debe generar la facultad de conocer y comprender mentalmente el problema. Esto opera con base en los datos que ofrecen los sentidos como aptitud que posee el hombre de aprender el

mundo a través de los cinco órganos de los sentidos para generar sentido, el cual se refiere al sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción con interioridad psíquica.

La percepción sobre el currículo desde el pre-escolar a los postgrados, depende de que los actores involucrados en ofrecerlo lo cosmovisionen como un acontecimiento que necesita de la voluntad de las partes, y de la necesidad de lo que sienten, tal cual como lo plantea González-Arizmendi (2005:3): “como acontecimientos en el diario vivir del ser humano que puede incidir positiva o negativamente”.

Ahora bien, en relación con lo anterior, los factores internos que pueden afectar la operacionalización del currículo oficial, como planta física, modelos de comunicación, proyección comunitaria, mecanismos de participación, estrategias pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, paradigmas de aprendizaje, recursos físicos, jornadas y horarios; y los externos, como la vinculación de padres de familia, aspectos sociales, culturales y económicos del entorno, indistintamente de que se den.

En concomitancia con lo anterior, González-Arizmendi (2005:93) manifiesta:

Tales situaciones deben asumirse con pertenencia y eficacia, lo que significa que el problema sea revisado y solucionado, no como unas recetas que se aplican para solucionar la urgencia paliativamente donde el mal desaparece por momentos, quedando la verdadera causa enmascarada, debido a que no se procede a consultar y utilizar estudios profundos y detallados, mirados como realidades sociales y educativas.

El currículo para la vida en la formación y construcción del ser-sociedad no puede darse si deja de reconocerse si quiera uno de los factores internos o externos, pues estos son conocimientos mutuos que se afectan uno al otro correspondiéndose ambos, ya que si no sucede así, dejaría de emerger la realidad social. Por ejemplo: la calidad de

vida de los docentes y la valoración de su carrera influye en el aprendizaje de los estudiantes, y esto es un componente del currículo.

Tal calidad es entendida no sólo como ingreso salarial, sino como conjunto de factores que hacen que una persona y una familia vivan de acuerdo con los niveles básicos del desarrollo humano. Desde la investigación realizada no se asume este concepto, ya que muchas situaciones de lo que denominan calidad de vida va en contravía de la sostenibilidad del planeta. Por el contrario, se opta por el principio de convivencia con el ambiente en el cual prima la naturaleza.

Según el Consejo de Política Económica y Social en América Latina - CEPAL, conferencia N° 43, existen estudios en países como Argentina, Perú y Ecuador, donde los docentes son perceptados por la sociedad con baja autoestima y cómo se perciben en su profesión, encontrando una relación estrecha entre este comportamiento, su autoestima y la satisfacción personal.

39

Muchos estudios de carácter local, nacional e internacional presentan a los docentes como grupo con baja autoestima, entendiendo a ésta no sólo como ingreso salarial, sino como conjunto de factores que hacen que una persona y una familia vivan de acuerdo con los niveles básicos del desarrollo humano. Pero esto, no ha interesado a los gobiernos de turno, porque para ellos la prioridad es la cobertura sin tener en cuenta a que costos, entre los cuales el de mayor valor sería el de la calidad.

Ahora bien, habría que tener mucho cuidado con la tan predicada y anhelada calidad, tanto por algunos maestros, padres, alumnos y gobierno, en donde muchos la están relacionando con la disciplinariedad del conocimiento, pero, sin que se obvie que esto debe tener relación directa con los procesos de desarrollo de la calidad de vida de las familias en la cotidianidad, la cual se asume no como mirada de lo informal, o lo rutinario, sino en relación con las observaciones directas y la dialogicidad intersubjetiva que pueda

conducir a preconceptos que facilitan posteriormente procesos formales, tanto en educación, en desarrollo social, como en investigación; lo cual se refleja en el desempeño del discente por medio del currículo.

Aceptación de la realidad social sobre el currículo

Cuando de la realidad social se tiene conocimiento a través del mundo de tensiones y los submundos que lo integran, percibidos por medio de las impresiones que transmiten los sentidos para generar la comprensión y búsqueda de sentido del currículo para la formación y educación del ser-sociedad, comienza a generarse la posibilidad de aceptar o compartir la realidad que se está dando. En esta parte, es donde el ser humano que se encuentra involucrado como docente, directivo o funcionario, debe actuar de la manera más sensible cuando observa o se entera de que en la escuela de Sérvuro Luís, los niños tienen un mes de no dar clase porque el maestro no ha llegado, no hay sillas, ni materiales pedagógico-didácticos, o de que el 8% desertaron por problemas de distancias, por comida, por maltrato, por trabajo o por inundación. Si esta situación se mirara como lo planteó Gandhi cuando dijo: “Si cada uno de nosotros cumpliera con su deber, nadie tendría que luchar por sus derechos”.

En relación con lo anterior, la educación no necesita de influencias de nadie, ya que su naturaleza jurídica y social no se lo permite, tal como lo plantea la Constitución Política Colombiana (1991): “porque es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social”. Cuando el ser humano verdaderamente percibe la realidad, se commueve socialmente.

Entonces, si existiera la cultura de comprender y asumir a un currículo para la vida en todos los actores que supuestamente participan en su realización y ejecución, así como en su promoción, divulgación y consecución, no se estuviera en la permanente insistencia del discurso, porque simplemente se recurriría a lo que

planteó Ghandi (1869-1948) con lo cual este fenómeno se materializa en la aceptación de la realidad observada.

Ante lo planteado, cuando la forma de ser, de actuar y de pensar es producto de una cultura establecida en relación con el currículo, se llega al fenómeno de la apropiación de la realidad social, del cual usted es testigo. El acceso a la educación no necesita de componendas en el currículo, como tampoco su calidad, ni cumplir 19 ó 20 aspectos como se promulga a cuatro vientos en paneles de expertos o del ministerio. Estos factores son intrínsecos al poder del Estado y de las instituciones mismas donde el quehacer educativo es un producto histórico de los hombres, así como lo ha sido el arte, la filosofía, la religión.

En cuanto todos estos factores han sido productos históricos, están determinados por el desarrollo social. Luzuriaga (1965:72) manifestó: “la construcción de la realidad social y educativa de un país al igual que su reproducción no está alejada del manejo político y del poder del Estado”.

Apropiación de la realidad social del currículo

Para el caso temático en comento, cuando no existe percepción y aceptación de un currículo para la vida y en búsqueda del ser-sociedad, no puede concebirse la apropiación conceptual de la verdadera realidad en la estructura mental de los que participan tanto en la elaboración como en los que reciben la información, mucho menos en la sociedad. Esto significa, que cuando se da la apropiación como fenómeno para cambiar, es porque se conocen las repercusiones de la situación dada en la sociedad y no sólo se llega al estado de apropiación como dominio temático o de ser experto en un área determinada, sino que la apropiación va a permitir que las piezas de la actuación se alimenten para poder actuar. Así como lo dice la célebre frase anónima: “No en todos los casos debes mirar con los ojos del corazón, es también a veces necesario poner a funcionar los ojos de la razón”.

En relación con lo preliminar, es el elemento de la apropiación el que permite que emerja la comunicabilidad para dinamizar el currículo, o como lo plantea Habermas (1987): “como acción comunicativa”, lo que significa que el currículo no puede existir sin los procesos educativos, a sabiendas de que éstos, según Castillo (2002:15) “son básicamente procesos comunicativos con una explícita intencionalidad formativa basada en una concepción del desarrollo humano”. Cuando la persona ha alcanzado la apropiación sobre los referentes, acciones y procedimientos sobre un currículo para la vida como realidad social, es cuando verdaderamente emerge el cuarto estadio, siendo definitivo para la resolución de la problemática, como lo es la actuación.

Actuación en la realidad social del currículo.

La consecución de un currículo para la vida no necesita de acciones abruptas, ni paliativas y mucho menos profilácticas. Este cuarto estadio propone que para generar el desarrollo de un currículo para la vida no sólo se necesita asimilar la percepción, la aceptación y la apropiación del currículo como realidad social, sino que, en éste momento es fundamental la voluntad de las fuerzas-poder que intervienen en su construcción para diseñar el plan de intervención, a nivel de estrategias, proyectos, programas, actividades y recursos.

Esta aplicabilidad es la que permite cumplir los objetivos y metas propuestas para intervenir como acción solucionadora de un currículo que le sirva al sujeto para volverlo un ser-sociedad, que comprenda al otro en sus procesos de autonomía, y que estos puedan generar en la otredad la heteronomía.

Aquí se necesita es cambiar una cultura que se tienen sobre el currículo como fuente de conocimiento para ahondar en el mismo conocimiento, sin que este forme para la vida y poder actuar sobre una cultura que no quiere cambiar la pésima calidad en que se desarrolla el aprendizaje de las ciencias y la valoración que se alcanzaría con la revaloración de la subjetividad, desde lo que Foucault (1979)

denomina la mismidad del sujeto o lo que González-Arizmendi (2010) llama pedagogía suvidagógica, basada en la relación del sujeto con su vida y la pedagogía, que es entre otras cosas, es una relación implícita en la esencia del currículo.

Ante lo expuesto, el mismo González-Arizmendi (2000:2) plantea que:

Para empezar a efectuar cualquier proceso en la vida cotidiana el hombre debe partir de una voluntad positiva. Sin este gran supuesto, el docente iría a cumplir un compromiso más, un horario de trabajo, sin que se le afecte su forma de pensar, ser y actuar, por lo tanto, su saber o deber ser no tendría sentido.

De manera similar lo expresó Abello (1996) en la revista *texto y contexto* de la Universidad de los Andes (Colombia), haciendo cursiva al concepto de genealogía de Nietzsche, diciendo: “mi saber es un deber-ser que se refiere al ser del saber”.

Lo anterior significa, que la voluntad del docente tiene para el otro un inmenso significado en lo que plantea Alarcón-Carvacho (2015) en relación con la coexistencialidad en la diada docente-discente, el uno es si hay un Otro, lo que permite fortalecer y potenciar el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo, no solo del que aprende, sino del que orienta la coexistencialidad, pues ambos son co-responsables de lo que emerja de la relación que mantiene la diada docente-estudiante con la vida (mundo de tensiones) la disciplina a la que se dedican, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

De aquí que, en todo proceso curricular debe primar la racionalidad. Ahora bien, como la calidad del currículo es ante todo un proceso de racionalidad, se evidencia que debe tratarse y pensarse a través de la percepción, aceptación, apropiación y actuación como realidad social que es. Esta es una de las razones por la cual la calidad del currículo tiene que ver fundamentalmente con la cualidad de los procesos abordados en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje,

lo que evidencia que la evaluación que se le ha hecho históricamente a la calidad del currículo ha sido interpretada desde una perspectiva positivista, asemejándola a la existencia, ya sean de materiales como muebles, aulas o computadoras, o en algunos casos, no ha estos, sino a procesos organizativos y pedagógico-didácticos, pero nunca como totalidad social.

Esto no quiere decir, que estos elementos no sean necesarios para la construcción de un currículo para la vida, pues la pretensión final que se requiere está en la búsqueda del ser-sociedad a través de este tipo de currículo en un país como Colombia, en el que se está realizando una aproximación, sin tener en cuenta lo que Alarcón-Conterras (2010) señala: “como multiculturalidad y enseñanza de la subjetividad pedagógica de quienes hacen parte de la comunidad educativa que la atraviesa”, así como la enorme brecha entre regiones e instituciones educativas, ejemplo: La estructura física de la escuela del maestro Crisóstomo sólo la sostienen cuatro postes del árbol de campano (*Samanea saman*) con un viejo techo de palma amarga (*Pritchardia pacifica*), llena de nidos de cucaracheros (*Microcerculus bambla*).

Bibliografía

- Barajas, J. (s.f.). Los tipos de sociedades. Rescatado el 4 de julio de 2016 de <http://sociologiadivertida.blogspot.com.co/2015/04/los-tipos-de-sociedades-i-las.html>.
- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. Revista Multiciencias, vol. 12, núm. 2. pp. 199-205. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Bauman, Z. (2003). Modernidad liquida. Fondo de cultura económica. México D.F.
- _____. (1993). Legisladores e intérpretes: Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bell, D. (1991) El advenimiento de la sociedad post-industrial. Alianza Universidad. Madrid.
-
- Berger, P. y Luckman, Th. (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cassirer, H. (1974). El método de las relaciones, en El problema del conocimiento. México, F.C.E.
- CEPAL. (1994). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Unesco.
- Cerda, H. (2005). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- COLOMBIA. (2011). Congreso de la República. Decreto 4807. Bogotá: Ediciones Momo.
- COLOMBIA. (1992). Congreso de la República. Constitución Política. Bogotá: Ediciones momo.

Daros, W. (2010). Epistemología y didáctica. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano - UCEL. Edición digitalizada. Rosario. Chile. Rescatado el 5 de agosto del 2013 de <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/07/epistemologia-y-didactica-todo.pdf>

Decroly, O. (1975). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Dewey, J. (1975). Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.

Dilthey, W. (1949). Introducción a las ciencias de la educación. México: F.C.E

46 Dresden, S. (1968). Humanismo y Renacimiento. Madrid, Guadarrama, 1968.

Drucker, P. (1969). The Age of Discontinuity. New York: Harper & Row.

Dussel, E. (1994). 1492 el encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". Plural editores. La paz. Bolivia.

Forster, R y Kaufman, A. (2004). Itinerarios de la modernidad. Buenos Aires: Eudeba.

Foucault, M. (1979). Vigilar y castigar. México: siglo XXI.

Franki, V. (1980). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

Freire, P. (2009 cuarta reimpresión). La pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Froebel, F. (1913). La educación del hombre. Madrid: Jorro.

García-Reyes, A. (1982). *Bases de Economía contemporánea*. Bogotá. Plaza y Janes/sociales.

González-Arizmendi, S. (2002). *La escuela de Sérvulo Luis. Monetaria*. Ediciones Paloma.

_____. (2005). *¿Cómo aprendió a educarse Teotiso Benjamín en la Escuela de su casa?* Montería. Ediciones Paloma- Fundación para el desarrollo del pensamiento educativo y pedagógico-FUDEPA.

_____. (2007). *Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los maestros entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba*. Montería: CIUC-Universidad de Córdoba.

_____. (2010). “*La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica*”. Ponencia presentada en el primer Simposio Internacional y Segundo Coloquio Regional de Investigación Educativa. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría SUE-Caribe.

_____. (2006). *Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro. Una forma de llegar a ser suvidagogo*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación, Ediciones paloma.

_____. (2012). *Educación, política y democracia con ética y responsabilidad social*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad, Imaginarios-Comunicación; Ediciones paloma.

_____. (2013). *La praxis ambiental desde la práctica pedagógica*. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación Sociedad-Imaginarios-Comunicación. Ediciones Palomas.

_____. (2014). *Imaginarios, vivencias y tensiones en la educación...Reflexiones desde la pedagogía suvidagógica* Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación. Ediciones Paloma.

- Greenspan, A. (2008). La era de las turbulencias. Aventuras de un nuevo mundo. Barcelona: Ediciones B.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1996). La frase de Nietzsche «Dios ha muerto». Caminos de bosque. p. 190-240. Madrid. España.
- Husserl, E. (1984). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. México: Folios ediciones.
- Innerarity, D. (2007). Modernidad y postmodernidad. Servicio de publicaciones de la universidad de Navarra. Rescatado el 5 de julio de 2016 de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2278/1/04.%20DANIEL%20INNERARITY,%20Modernidad%20y%20postmodernidad.pdf>
- Klisksherg, B. (2000). América Latina: Una región en riesgo. Pobreza, inequidad e institucionalidad. Chile: Revista Economía y Sociedad. Vol 5, Num 14.
- 48
- Lenski, G. (2006). Ecological-Evolutionary Theory: Principles and Applications, Paradigm: Press.
- _____. (2006). Poder y privilegio de la estratificación social. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano, J. (2006). Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos; la práctica y la formación del docente en escuelas secundarias desde sus representaciones sociales. Editorial Plaza y Valdés. México D. F.
- Luzuriaga, L. (1965). Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: Lozada
- Lyotard, J. (1979). La condición postmoderna. Gedisa, Barcelona.
- Magendzo, A. (1989). Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIIE.

Martínez-boon, A. (2005). “La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños”. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Mejía, M. (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones desde abajo.

_____. (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. Revista NÓMADAS 43, p 149 - 165. Universidad Central – Colombia.

Minujin, A. y Lee, B. (2002). Indicadores de inequidad social. Acerca del uso del “índice de bienes” para la distribución de los hogares. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3455980>.

Nietzsche, F. (1993). La Gaya Ciencia. Barcelona: Editorial José de Olañeta.

Popper, K. (1982). La lógica de la investigación científica. Madrid: Ed. Tecnos.

Riggs, F. (1964). Administration in developing countries. The theory of prismatic society, Houghton, Boston, Mifflin Company.

Roa, A. (1995). Modernidad y posmodernidad: coincidencias y diferencias fundamentales. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Runge, A. (2005). “Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Solis, P. (1987). Inequidad y movilidad social en Monterrey. México: el colegio de México.

Shutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.

- Suárez, C. (2001). Sobre la Educación Precolombina. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N° 6. Mérida. Venezuela.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación. No 55. pp. 31-47.
- Toffelr, A. (1997). La tercera ola. Bogotá: Plaza y Janes Editores Colombia.
- UBADÍA, A. (1998). Modernidad y posmodernidad. Ecuador: Flacso. Revista Iconos N° 4 Diciembre –Marzo.
- Urdanibia, I. (1994). Lo narrativo en la postmodernidad. En Vattimo y otros. En torno a la modernidad. Editorial Anthropos. Barcelona. España.
- Villegas, L. (2010). Formación de los docentes universitarios. Campo de análisis: Universidad de Caldas. Tesis doctoral. Universidad del Valle. Instituto de educación y pedagogía. Santiago de Cali. Colombia.
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII, No. 29-30. pp. 41-49.
-
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Capítulo 2

Perspectivas de la escuela, desde el saber occidental hasta el currículo propio

David Acosta Meza*

Omar Vergara Herazo**

Katy Fuentes Orozco***

Introducción

En el ámbito de la escolaridad, al hablar de currículo se hace referencia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aunque la expresión es utilizada a diario dentro del contexto académico, en algunas situaciones se torna compleja y pone a pensar al maestro, puesto que éste, aun teniendo certeza plena del significado de la misma, en diversas situaciones evidencia dudas acerca de la forma como aplicarla dentro del proceso escolar. El recorrido teórico planteado en las líneas gruesas de este escrito, intentará llevarle de

* Estudiante de Doctorado en ciencias de la educación, Magister en ciencias de la educación, Especialista en investigación aplicada a la educación. Docente investigador del Grupo IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe. e-mail: david.acosta@cecar.edu.co

** Estudiante de Doctorado en ciencias de la educación, Magister en ciencias de la educación, Docente Corporación Universitaria del Caribe.

*** Estudiante de Maestría en desarrollo y cultura. Licenciada en educación Básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Docente investigadora del Grupo IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe.

manera simple las diversas concepciones que se tienen sobre el currículo, para que quienes estén inmersos en el proceso de formación lo entiendan con facilidad y aprovechen las orientaciones aquí brindadas para despejar las dudas al respecto y mejorar su accionar pedagógico cada día.

Las reflexiones facilitadas, ofrecen innumerables enseñanzas, tanto para los docentes en ejercicio, como para quienes aspiran a ejercer la docencia, de igual forma para aquellas personas que no tienen nada que ver con la educación, pero a diario están al frente del direccionamiento de procesos familiares o empresariales. Con este capítulo se brinda la posibilidad de crear conciencia, para que el posible lector pueda asociar el quehacer diario del entorno regional con la expresión “currículo”, se fundamenta en planteamientos de diversas teorías, permitiendo un análisis minucioso sobre cada una de ellas, en donde se evidenciarán las bondades y debilidades que ofrecen, pero intentando destacar el currículo desde la teoría crítica.

52

Otro aspecto importante a recalcar es la generación de conceptos en torno a la presentación de un currículo propio, cada comunidad tiene su currículo oculto con el cual se combina el saber cultural con el científico, para que el conocimiento tenga mayor fortaleza; es sabido por todos que a nivel internacional cada comunidad tiene sus diversas formas de abordar el conocimiento, algunos lo hacen desde la perspectiva de sus creencias, otros toman teorías externas. Lo que está claro es que la mayoría de las naciones de este continente se aferran a los conocimientos del saber occidental; y por lo tanto, implementan varias de las acciones curriculares propuestos en esas líneas de pensamiento.

Como una forma de establecer actitud crítica al respecto, e ir aspirando a la independencia conceptual, en el caso específico de la presente reflexión, se intenta mostrar algunas experiencias del saber cultural de la etnia zenú, para darle importancia a lo autóctono y hacer uso de la autonomía en la forma de adelantar los procesos pedagógicos. Las opiniones expuestas no son producto del capricho de

los autores, sino de la recolección de información dentro de esas comunidades, se pretende con ello darle importancia a los procesos de formación experimentados por ellos a través del tiempo, a pesar de no ser validados por el saber científico.

Todo lo anterior, intenta reconocer la gama de conocimientos generados a lo largo de la historia y la efectividad de los mismos para la preservación de la cultura y la adquisición del saber en los pueblos, porque esta cultura, al igual que varios grupos indígenas del país tienen sus propias estrategias para organizar el conocimiento y mantener vivas sus costumbres. El currículo trabajado de esta perspectiva, no está a espaldas del saber científico; se fundamenta en la propuesta curricular crítica y atiende a la creación de significados; pero, su eje se potencia en la emancipación de los seres humanos, en la capacitación y formación que contribuye a la autonomía por parte de los sujetos, específicamente en la conducción de sus propias vidas responsablemente.

Freire (1997) señala que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico direccionado desde la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. En este sentido, el autor afirma que la praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotético e imaginario; sino que por el contrario, se desarrolla en la realidad social y cultural en un momento histórico determinado. El cual se concibe como un conjunto de elementos culturales, científicos, y valorativos, planeados como posibilidades de transformación social desde el escenario académico. El currículo, se presenta como una herramienta compleja de emancipación desde la perspectiva transversal e integradora.

Concepción de escuela y el currículo.

Conocer el origen de las cosas y de sí mismo ha sido el gran misterio del hombre, nunca ha dejado de preguntarse ¿De dónde viene?, ¿Cuál es su papel en la tierra?; a pesar de no encontrar respuestas inmediatas, constantemente escudriña en la historia para

tener ideas claras acerca de su procedencia. En su afán de explicar su existencia, muchos defienden la teoría de la creación, tratando de dar una explicación religiosa sobre su génesis, otros un poco escépticos, apoyan la teoría evolucionista intentando explicar científicamente su verdadero origen; ambas formas de manifestar la existencia humana son respetadas y tiene cierto grado de validez, porque fundamenta su esencia en el conocimiento.

La palabra conocimiento, se constituye como punto de partida de los planteamientos aquí descritos, por permitir despejar el horizonte del análisis, con ella surge el interés de la persona por conocerse a sí misma y el contexto que lo rodea, se podría decir que a partir del conocimiento se inicia la exploración del saber, más tarde conduciría a lo que hoy se denomina currículo. Para definir conocimiento, es preciso hacer una descripción sobre sus posibles raíces, no sin antes dejar en claro que tanto religiosos como escépticos, hacen uso de esta expresión como forma de culturizar a la sociedad; en proverbios, libro de la biblia, se habla de sabiduría y educación para seguir la palabra de Dios.

Desde diversas perspectivas se podría explicar la importancia del conocimiento y su incidencia en la planificación de la escuela, al analizar algunas ideas relacionadas con la evolución del hombre, se hace visible una relación entre el conocimiento, el proceso de formación del lenguaje y la integración social del grupo evolucionado. Es válido pensar que la necesidad de sobrevivir llevó al primate a desarrollar su pensamiento y de aquí a la formación del saber como mecanismo de conservación. Toda sociedad potencializa los procesos para hacerlos más dinámicos, podría decirse que a partir de estas situaciones se aproxima al concepto de estudio, para luego dirigir la atención en el currículo.

Para algunos, el mensaje aquí plasmado se podría comparar con la historia, categorizándolo como tratado, por eso se hace claridad que la intención propuesta en letra menuda del presente escrito, no es hablar de la historia. Además, es prudente expresar que no se quiere

hacer un tratado sobre el origen del hombre, ni mucho menos generar controversia entre religiosos y científicos, simplemente se quieren exponer algunos criterios particulares que rodean el conocimiento, para acercarse a la creación de la escuela. La idea es presentar al público los planteamientos que se tejen en torno a la educación desde diversas perspectivas filosóficas, para así, de acuerdo a los intereses de cada quien, se analicen los argumentos y tomar partida por los de su preferencia.

Cualquier idea aportada en favor o en contra de lo que piensen los demás puede ser válida, por eso hay que atreverse a proponer como ciudadanos con derechos constitucionales. Para ello, es preciso tener en cuenta las discusiones realizadas en comunidades académicas y científicas sobre la mejor forma de impartir el conocimiento, aquí no se tomará partido al respecto; pretender que los demás piensen que estas ideas son las mejores, es un absurdo. Lo cierto, es que a la hora de abordar la discusión en torno al currículo se debe expresar con soltura los planteamientos propios, para demostrar que cada ser humano está en capacidad de proponer conocimientos encaminados al avance de la sociedad.

Por mucho tiempo se ha dicho que el hombre está de paso por la tierra, pero sería ilógico vivir sin proponer nada, la verdad es que la razón de ser de los mismos es alcanzar sus metas, con esfuerzo y disciplina; la vida está llena de satisfacciones y éstas se deben a la formación académica de las personas. En esto radica la importancia de la escuela en que es la posibilidad de las personas para cambiar su forma de vida y por lo menos dejar un legado de su existencia, quien escribe deja memoria y cuando hay memoria hay historia de vida, no tiene sentido aquel que cumple el ciclo de la vida: nacer, crecer, reproducirse y morir, sin haber dejado en la retina de los demás, actos dignos de admirar.

Como la idea no es imponer la opinión personal, sino confrontar argumentos en torno la preparación intelectual del ser, se retoma un poco la historia; en Grecia con la aparición de los sofistas

ya existe una idea clara sobre el nacimiento de la escuela, aparecen las primeras formas de orientar el estudio con perspectiva humanista; se plantea la necesidad de educar, aunque muy pocos podían asistir a la escuela por su condición privada. Se le hace el reconocimiento a la educación por su importancia dentro de la sociedad, todo esto conlleva a su organización y obliga a todos los implicados en el proceso a crear políticas para hacerla más dinámica e innovadora.

Es posible que los griegos, con una escuela organizada, todavía no tenían la mínima idea de lo que podría significar la palabra currículo, ni mucho menos se aproximaban a su significado, puesto que esta palabra pertenece a una cultura diferente. Llegó a su léxico en el momento en que fueron invadidos por los romanos, pero todavía no tenía la connotación que hoy tiene. De acuerdo con la etimología, currículum, proviene del latín, los romanos ya manejaban la expresión para decir carrera, término alejado en su época a lo que posteriormente se tomaría como organización de políticas, planes y programas educativos. En esa época, era muy común utilizar la expresión “currículum vitae” para decir carrera de la vida.

La expresión paideia, los griegos la utilizaban para referirse a su formación integral, era sinónimo de educación, con ella se daba formalidad al proceso educativo en gimnasia, ciencias y artes, por muchos años se relacionó con el proceso de crianza de los niños; este proceso preparaba intelectualmente a las personas, se podría asociar con su definición de currículo. La escuela griega, lastimosamente estaba destinada para los más pudientes, ese parece ser el legado que la historia ha venido dejándole a las sociedades, aunque muchos países, en el papel definen gratuidad educativa o educación para todos; esos conceptos parecer simples formalismos demagógicos, porque se considera que la gratuidad de la educación consiste solo es cancelar irrisorios salarios a los educadores. Pero, en realidad se debe ir más allá, procurando implantar políticas que favorezcan la integralidad del ser; por lo que se requiere que el proceso educativo vaya acompañado de bienestar social, salud y alimentación.

Con todos los inconvenientes que presentan los pueblos, la educación ha servido para innovar en diversos campos, tanto de las ciencias como de las artes; ha facilitado el modo de vida de muchas personas, quizás lo más importante es fortalecer el conocimiento de la humanidad para no seguir cayendo en los errores del pasado; un pueblo educado se orienta hacia el progreso. En el contexto de la educación contemporánea, todavía permanecen aspectos del saber griego, ese es un aprendizaje que jamás desaparecerá porque con ellos se originó el estudio de las ciencias y las artes.

No sólo los griegos le aportaron a la educación; los romanos, también contribuyeron con su avance y desarrollo, de ellos proviene la palabra currículum, su actividad académica tuvo una fuerte inclinación hacia el derecho, para ellos era prioridad la formación del individuo para servir a la patria; además, tenían la necesidad de formar a un ciudadano ejemplar para que gobierne con criterios de justicia. También centraban su educación en la preparación para el combate, eso fue quizás lo que destacó con fortaleza el poderío del imperio romano, puesto que el poder militar y el conocimiento de las leyes, les permitió someter a diversos pueblos y mantenerlos bajo su dominio.

El poder de los romanos de la mano con la iglesia de ese entonces contribuyó en gran escala a su fortalecimiento político, al entrar en la edad media ya eran considerados como potencia en el viejo continente, sus aportes hacia la pedagogía y las leyes en la actualidad son referentes importantes para educadores y abogados. Es en Roma donde se inicia la escuela organizada, en distintos niveles, para primaria se habla de ludi magister; para secundaria: grammaticus y para el nivel universitario rhetor. Antes de todo eso, para la cultura romana la educación de los niños estaba a cargo de los padres, quienes los preparaban en lectura, escritura y normas de convivencia.

Con la influencia griega y romana la educación avanza a pasos agigantados, los gobiernos se fortalecen; se establece una especie de relación Estado - Iglesia para impartir la educación, la iglesia era la encargada de educar a la sociedad, lo paradójico es que dicha

preparación en la mayoría de los casos se orientaba para servir al monarca. Este pensamiento se estableció durante la mayor parte del medioevo, un periodo de letargo humanista y cultural, en donde la iglesia prácticamente ejercía el control de todos los movimientos de las personas, solamente los gobernantes tenían la libertad de expresar sus ideas.

La edad media marcó el destino de la educación, es allí donde nace la escuela y la universidad propiamente dicha con el estilo que hoy existe, tanto en su estructura como en su organización y hasta en la arquitectura; en sus inicios se caracterizó por ser demasiado rígida, por el exceso de la disciplina y las limitaciones a la libertad de expresión. Durante ese periodo, hubo mucho sometimiento y pocas voces para exigir derechos ciudadanos, esta fue una etapa de atraso tanto en ciencia como en tecnología, la verdad es que las sociedades han seguido fielmente sus preceptos, porque en la actualidad, aún se practican comportamientos como éstos.

Muchos podrían afirmar que hay una contradicción, porque el surgimiento de la escuela se dio en el periodo de la historia en donde el pensamiento humano estuvo estancado, limitándose exclusivamente al dogmatismo que la religión quiso imponer; con todos los defectos que podrían tener, era una buena acción, porque de una forma u otra estaban induciendo a la sociedad hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Aunque en la actualidad se habla de una escuela reflexiva, todavía se observa el estilo de educación impartida en esa época: algunos docentes insensibles, un estudiante pasivo y el encierro del salón de clases.

Ese idealismo religioso que profesaba la escuela medieval, se rompe por los excesos y prohibiciones, lo cual facilita a Lutero atreverse a plantear una forma de análisis diferente, para que el pueblo pueda hacer lectura de la Biblia, desarrollando con ello la reflexión; a partir de aquí la sociedad empieza a despertar del sopor en el cual estuvo sometida por muchos años y esto influyó en la escuela. El concepto de escuela en este contexto es de realidad ideológica, no de

muros de construcción, la realidad del concepto era dominada y dirigida por religiosos, pero la ideología se plantea siempre desde la perspectiva del pueblo, esa quizás fue la motivación de Lutero para proponer una forma diferente de interpretación, direccionada hacia el análisis del contexto.

La escuela con sentido didáctico aparece con Comenio a través de su libro “La Didáctica Magna”, un tratado de pedagogía para esa época, pero que aún se mantiene, en éste se bridan diversas estrategias para ejercer la profesión docente, se dictan algunas normas esenciales para que quien vaya a educar las tenga en cuenta al momento de orientar los procesos. La visión de pedagogía que existía en dicha época es muy distante a la que hoy se está manejando, la enseñanza era de carácter tradicional, con ideales teológicos; los postulados de Comenius, en la actualidad se siguen aplicando de la misma forma como él los orientó en su época, aunque hoy en el sistema educativo se habla de aplicación de métodos activos.

Sin todavía tomar el concepto de currículo como tal, ya se va estructurando desde la historia una idea de la forma como definirlo en la modernidad, la naturaleza humana; y su necesidad de salir adelante moldea los procesos educativos, dándole variedad a la forma de impartir el conocimiento. Si todos piensan igual, no se le encuentra sentido a la vida, es posible imaginarse que esta premisa condujo a la humanidad a desprenderse de ese pensamiento teocéntrico medieval, para renacer la cultura y retomar lo humano; se vuelve a pensar como el intelectual clásico y de esta forma volver a imaginar, a atreverse, a plantear situaciones desde la perspectiva humanista, con ideales antropocéntricos.

Con los aportes de Lutero y Comenio, se logró incluir nuevos ingredientes al sistema educativo, darle importancia a la lectura y análisis de los textos, porque cuando se entiende lo leído, existe la posibilidad de generar producción; en la escuela sus estudiantes están manejando la idea de leer para satisfacer a otros, llámese docente o padre de familia, pero no para instruirse. Una lectura vista de esta

forma no produce ningún resultado, se está tomando el acto de leer para muchos, como una simple visualización de contenidos, sin profundizar en ellos.

Ambos personajes lograron generar un movimiento revolucionario en una época de restricciones ideológicas y políticas, hicieron ver su trabajo de distintas maneras, uno enfrentando a los religiosos y el otro fortaleciendo la forma de enseñar, eso permitió la disminución paulatina del poder hegemónico de la filosofía religiosa, pusieron a la gente a pensar y a rebelarse sobre lo que se considera verdades absolutas. Es paradójico que estos personajes hayan iniciado un revolucionario proceso educativo sin darse cuenta, aunque no aparecen en la historia como pedagogos, sus aportes generaron muchos cambios en la forma de educar.

Después de que estos personajes se atrevieron a plantear su pensamiento, fueron muchos los que se preocuparon por organizar el sistema educativo y plantear variedades de teorías en el campo de la educación, vale la pena aclarar que Comenius con su “Didáctica magna”, inicia la producción pedagógica; se podría decir que éste fue el primer tratado de pedagogía en donde se le dan herramientas a los educadores para que adelanten sus prácticas educativas sin ningún tipo de problemas. Aun en la actualidad se le reconocen a Lutero y Comenius sus aportes, porque ellos son referentes del educador contemporáneo y sus producciones todavía se tienen en cuenta.

Con estos antecedentes se inicia la transformación del ideal filosófico, se da la transición de ese pensamiento medieval al neoclásico, esto trajo muchas ventajas para la población, porque la mejor beneficiada fue la educación. Con un pensamiento más liberal, surgen los pensamientos de Voltaire y muchos otros que originaron la ilustración, todo eso produjo grandes influencias en el contexto educativo, se marcó un hito en el sentido de que se enseña a pensar a la sociedad y desprenderse de cualquier paradigma filosófico; se plantaban en Europa aires de cambio que dieron origen a la revolución francesa.

Lo cierto es que gracias a la forma como es educado el pueblo, el pensamiento del hombre se transforma y genera cambios de actitud en los ciudadanos, permitiéndole a la sociedad un significativo avance en la búsqueda de una mejor forma de vida; es bueno aclarar que con todos esos cambios y nuevas propuestas para educar, todavía en el modernismo, la escuela seguía los preceptos de la educación tradicional. La disciplina continuaba siendo lo principal dentro de la educación, asimismo la obediencia; el proceso de enseñanza continuaba aplicándose para seguir instrucciones.

Ese estilo de dirigir la escuela generaba pocos beneficios para los educandos, no se le daba importancia a sus pensamientos, el centro del proceso seguía siendo el docente, el cual se paraba al frente de sus estudiantes a expresar un discurso y los estudiantes debía asimilarlo de la misma forma como era planteado, sin la mínima posibilidad de reflexionar sobre el mismo, porque la verdad era propiedad del educador y no había poder alguno que permitiera demostrar que haya una persona que pueda superarlo, ni mucho menos contradecir sus ideas, puesto que la estructura interna de la escuela impedía la injerencia de los educandos, por ser actividad exclusiva del docente.

Todo ese pensamiento empieza a cambiar cuando se plantean las ideas de Jean Jacques Rousseau, sin ser un pedagogo propiamente dicho, dejó en claro que los niños son capaces de adquirir sus conocimientos de una forma independiente; los planteamientos de este autor, no estaban destinados para revolucionar el mundo de la educación, pero el contenido de su obra logró crear conciencia y hacer que muchos de sus lectores llevaran su mensaje al contexto educativo, aunque todavía no se hablaba de pedagogía ni de investigación ya se podría sentar las bases para la transformación del proceso educativo.

Con todos los aportes que hizo este personaje, la educación empezó a ser vista desde otra perspectiva, el estudiante podía salir del salón para desarrollar las clases y tenían mayor posibilidad de participación en las mismas; estas ideas incorporaban un nuevo

componente de libertad, sin embargo, los pensamientos conservadores tradicionales impedían el cambio total, pero se sembró la semilla de la transformación del proceso educativo. Todo ese andamiaje permitiría más adelante que la educación tuviera otra visión, gracias a sus propuestas el niño tuvo el privilegio de convertirse en el centro del proceso.

El análisis anterior, permite evidenciar la realidad del sistema educativo; aunque se han dado muchos cambios, es frecuente observar que cada quien puede tener su propia visión de mundo, los educadores intentan hacer sus aportes, a través de estrategias innovadoras, pero todavía no tienen esa conciencia independentista, que permita desarrollar en sus estudiantes una actitud crítica. Los docentes en la mayoría de los casos, están pensando que lo de ellos no funciona, eso demuestra inseguridad, la situación se complica cuando cree tener que depender de un tercero, el cual le valida sus propuestas, eso genera pesimismo y hace que los procesos educativos innovadores se mantengan poco visibles.

62

La explicación a este proceso podría estar en el pasado, desde el inicio del proceso educativo a través de la historia, los cambios no han sido muy dicientes, por ejemplo, todavía a pesar de todas las propuestas innovadoras, la figura del maestro se mantiene intacta, sigue siendo el que más sabe, es quien tiene la facultad de regañar y el estudiante se torna demasiado pasivo. La escuela en el diseño de sus muros, aún conserva el ingrediente medieval; la disciplina sigue siendo fundamental en el proceso, en la retórica del discurso se habla de que el centro del proceso es el educando, pero éste todavía no alcanza el liderazgo y la gestión que debe demostrar, para tener coherencia entre lo que se dice de educación y la forma como se está implementando.

Es correcto lanzar hipótesis sobre lo que verdaderamente debe ser el proceso educativo, los méritos que se han alcanzado a través de la historia no pueden ser desconocidos, hay muchos aportes que en su momento no tuvieron impacto, ni la mínima idea de que serían útiles.

Parece que muchos de los movimientos que se dan en los contextos sociales, repercuten directamente sobre la educación, gran cantidad de teorías y modelos educativos han salido de personajes que no tienen nada que ver con la escuela, sin embargo, la dinámica de sus teorías hacen aportes significativos al proceso, porque todo lo que tiene que ver con el actuar de la persona está relacionado con la educación.

La educación se torna diferente en la medida que la sociedad avanza, el estudiante es visto de otra forma y el docente empieza a perder protagonismo, pero la legislación en materia educativa no ha sufrido ninguna transformación, la escuela a finales del segundo milenio sigue siendo manejada por la iglesia y su proceso de desarrollo se estanca. Cuando Kant escribe la Crítica de la razón pura, presenta otra forma de ver la realidad, muestra el ingrediente de científicidad, quizás no pensó en tratar temas educativos en su libro, pero la verdad su contenido, implica diversos aspectos relacionados con la escuela, los cuales aportan mucho en el proceso de transformación de la misma.

63

Con este autor se hace posible lo que parecía imposible, se ingresa a un campo jamás pensado en materia educativa y pone en duda lo que parecían verdades absolutas, la ciencia se hace importante, cumpliendo un papel preponderante en la escuela, y el idealismo religioso comienza a disminuir para darle paso a la razón y es cuando se transforma la realidad educativa en el contexto universal. Se confronta el pensamiento positivista con lo relativo, no existen verdades absolutas todo es relativo; este ideal toma fuerza y se promueve una manera diferente de pensar y de actuar en la formación del educando.

A partir de estos pensamientos, la escuela toma otro rumbo y deja de ser selectiva, por lo menos en teoría; con la aparición de Pestalozzi en el contexto educativo se inicia la exigencia de que la escuela tiene que ser para todos, la educación no puede ser exclusiva para las clases más favorecidas, los pobres también tienen derecho a la educación. Como todo proceso, éste causa muchas voces de rechazo,

pero él decide sacarla adelante, desde lo más recóndito de la historia, los que manejan el poder han manipulado a sus antojos a la sociedad, pero este autor defendió su propuesta y se pudo ganar un espacio en la historia.

Dentro de esa secuencia de innovaciones en educación, es preciso también hablar de Herbart, otro personaje que se ha ganado un estatus como forjador de la pedagogía moderna, por su persistencia y crítica al idealismo romántico, producto del apego profesado hacia la filosofía kantiana, sus estudios lo han ubicado como unos de los pioneros en incluir el toque de ciencia en la educación. Las ideas propuestas por él, revolucionan la educación, por incluir la experimentación; es decir, el componente investigativo, ingrediente que faltaba para explorar iniciativas de los educandos conducentes a la solución de los problemas que presentan.

Todo este andamiaje con ideas revolucionarias para transformar la educación, tuvo sus resultados positivos, produjo cambios significativos en la estructura y organización de la escuela, la sociedad empezó a pensar en las futuras generaciones; aunque el proceso fue lento, largo y de mucho trabajo, a la generación del siglo XX le presentaron otra propuesta para adquirir la educación. La palabra aprendizaje se hace visible, porque se cree en las capacidades del estudiante, aunque ya se había dicho que éste era el centro del proceso educativo, aquí se fortalece esa tesis, porque la institución educativa le proporciona a la sociedad, unas juventudes más críticas y dinámicas, producto de su formación académica.

Los aportes realizados por los teóricos se dieron por separado, con el paso del tiempo los educadores pudieron analizar una a una cada propuesta pedagógica y seleccionar las que más le convenían; es decir, se empezó a organizar la pedagogía contemporánea, la cual es una suma de propuestas independientes, en donde muchos hacen sus aportes para ofrecer una forma de educación adecuada a la época en que se está viviendo. La diferencia con las épocas anteriores es que las innovaciones en el método y la didáctica son producto de

investigaciones y las restricciones disciplinarias adquieren mayor flexibilidad.

Es posible que la línea de referencia al hablar de cambios en educación, sea el modernismo, en ese periodo de tiempo, se empezaba a hablar de un estilo para impartir la educación de una manera diferente al que se venía desarrollando, caracterizando variedad de aportes que hasta hoy han permanecido. Unos años, después de ese periodo existió otro personaje importante, a quien hay que tener en cuenta al momento de estudiar la pedagogía, se habla de León Tolstói, con quien se empezó a hablar de la escuela desescolarizada, es decir la escuela fuera de las cuatro paredes, la cual se ha convertido en posibilidad para muchas personas de acceder al sistema educativo en todos sus niveles.

Aunque su intención no fue transformar el pensamiento que se tenía de la escuela, terminó marcando una nueva forma de educar, porque con su acción humanitaria de repartir sus tierras a los campesinos y educarlos para que la trabajen, dio inicio a diversas alternativas de brindar la educación que hoy son comunes, tal es el caso de la educación a distancia y la educación virtual. El hecho de llevarle la educación a las viviendas de las personas rompe con la concepción que se tiene sobre la escuela o universidad, aunque el tipo de educación que utilizaba Tolstói para educar era informal, condujo a darle formalidad a ese estilo de educación en la contemporaneidad.

Cada periodo de la historia, tiene sus propias necesidades educativas, si se tiene memoria, al tomar la educación como generadora de progreso de las comunidades, es una terminología relativamente nueva. La escuela de hoy tiene que cumplir un papel importante en la transformación del pensamiento humano, para generar cambios. Dichos cambios deberían estar en la forma de pensar de cada quien, cuando se observa la realidad y se analiza a fondo el comportamiento humano, se genera una forma de pensar diferente, eso es lo que ha hecho que la sociedad evolucione; la escuela ha ocupado un espacio importantísimo en la transformación de la sociedad.

Varios de los autores citados en las líneas anteriores, aportaron su grano de arena para gestar la aparición de lo que en la actualidad se llama pedagogía activa; un modelo educativo emancipador, muy distante del tradicional y con infinidad de oportunidades para que los educandos sean reflexivos en la escuela. Dos personalidades que le dieron importancia fueron Piaget con su teoría constructivista del aprendizaje y Vigostky con la escuela histórico cultural; estos autores reafirman una vez más, la importancia del estudiante dentro del proceso educativo y el lugar de privilegio que ocupa.

Con la aplicación de este modelo, se les da mayor participación a los educandos, se aplican nuevas estrategias para que pueda adquirir el conocimiento, el trabajo en grupo se dinamiza en clase y el niño se puede expresar con libertad; existe cierto acercamiento entre estudiante y docente que en el pasado no era permitido. La pedagogía activa posibilita la reflexión y el análisis, hace que el niño llegue con mayor facilidad al conocimiento sin restricciones; la idea es que desarrolle todo su potencial y lo aproveche a través de la orientación de un docente.

66

Todos estos estudios permiten replantear la forma como está organizada la escuela y entonces se incluye la palabra currículo, término contemporáneo que ya empieza a aparecer en el contexto educativo, contempla la organización de los procesos encaminados hacia la formación académica de las personas en la escuela. El término currículo, desde principios del siglo XX inicia su aplicabilidad, para referirse a lo que son planes y programas educativos; al igual que a la organización administrativa de la escuela, pero también contempla los procesos pedagógicos utilizados por los educadores para orientar a diario sus clases en la institución educativa.

En la educación a pesar de tener claro el concepto de currículo, continúan algunas inquietudes en torno a los procesos que desarrollan en la escuela, por eso es válido preguntarse lo siguiente: ¿Por qué, si ya se le dieron mayores flexibilidades a los estudiantes para adquirir el conocimiento, todavía persisten dificultades? Aquí es el momento

preciso para analizar la educación contemporánea, y hacer una serie de replanteamientos sobre la aplicabilidad de los métodos para orientar en la escuela, parece que tanto educandos como docentes tienen mucho que ver con esas dificultades, uno por falta de estrategias y el otro por falta de motivación.

Aunque todavía el proceso sigue en avance, algunos piensan que el hombre llegó a la cúspide del conocimiento, parece que todo está inventado, ahora la educación debe preparar a las juventudes para que hagan buen uso de la tecnología, quizás este concepto no sea nuevo, pero si se ha modificado en su sentido, porque hace varias décadas este término se relacionaba con las manualidades, pero hoy tiene otras connotaciones. El niño nace con la tecnología, al parecer maneja toda clase de aparatos digitales, pero valdría la pena preguntarse ¿Cuál ha sido el papel que cumple la escuela en la preparación y aprovechamiento que hacen las juventudes del uso de la tecnología?

Existen diversas posibilidades de respuestas a este y muchos interrogantes que se tejen en materia educativa y todos tienen centrada su atención hacia la palabra currículo, porque a la escuela le sucedió lo mismo que a la sociedad, les llegó la era digital en un momento en el cual, no la esperaban, prácticamente el docente no sabía utilizarla y el niño por curiosidad empezó a manipular los aparatos electrónicos para descubrir cómo funcionaban; dándose cuenta que era el apropiado para entretenérse. El reto del currículo en las instituciones educativas es retomar la tecnología para enseñar a los jóvenes a usarla de manera productiva.

Epistemología y currículo.

Después de ese amplio recorrido por las distintas concepciones que se tienen sobre la educación, valdría la pena centrar la atención en el currículo, término nuevo dentro del contexto educativo, se usa para desarrollar la educación desde dentro, es decir el uso y aplicabilidad de todo el proceso de educar. Aunque en todos los tiempos no ha

significado lo mismo, se relaciona con los procesos de formación de cada institución, por eso en el presente aporte se hará una descripción por diversas maneras de mirar el currículo a través de la historia.

Con el paso del tiempo esta palabra se ha venido transformando, sin desligarse del contexto educativo; dentro de la variedad de significaciones que ha tenido a través de la historia, cada concepto apunta a una idea diferente, es común escuchar a estudiantes universitarios hablar de currículo para referirse a la sumatoria de las materias que van a desarrollar durante el semestre, lo que también se le llama pensum, o el mismo proyecto educativo institucional de la Universidad. Lo cierto es que el concepto de currículo va más allá, por constituirse como direccionamiento general de todo el proceso organizativo de la institución, desde los planes o programas, hasta las políticas institucionales, que abarcan el presente y las proyecciones futuras; es decir que no hay que mirar el currículo como un simple conglomerado de temas o materias, si no como un sistema.

Otra concepción errónea que se tiene de la palabra currículo, es la de tomarlo como plan de estudios; esta, quizás es la concepción de mayor uso en el contexto de la escuela, no se sabe a quién se le ocurrió relacionarlo con esta definición, pero si se analiza la etimología latina, se podría encontrar una relación lógica. Al decir carrera, automáticamente se viene a la mente la palabrea recorrido, el plan de estudios de una institución define el recorrido que debe seguir un estudiante para aprobar un curso, éste se puede definir como materia o seminario.

La verdad es que existen diversas teorías y paradigmas que lo definen atendiendo a sus intereses, cada concepto trata de dar una explicación científica de acuerdo al momento o teórico que aplica, el único punto en común es su relación con el proceso educativo y esto es quizás la razón de ser del currículo. Epistemológicamente hablando, el currículo ha sido una manera organizada de manejar el sistema educativo de cada nación, en todos los contextos, no se puede

decir que solamente abarca el aspecto de la formación académica porque en la antigüedad la educación estaba encaminada hacia las guerras y luchas que tenían los pueblos y surge la necesidad de preparar a las juventudes para defender su nación.

En la antigua Grecia se ha hablado de la paideia, es el antecedente más práctico para aproximarse a la definición de currículo, aunque no con las connotaciones que dicha palabra tiene en los últimos tiempos, pero si era una forma de definir un sistema utilizado por un país para organizar la educación en todos los aspectos de la vida del individuo. Desde muy temprano los niños eran tomados por el Estado para prepararlos en los conocimientos básicos que requiere un ciudadano para vivir en sociedad; el niño a los siete (7) años comenzaba la paideia en habilidades de lectura y escritura, a los dieciséis (16) hacía entrenamiento físico y podía entrar en argumentaciones con adultos, a los 20 completaba su proceso de formación con la educación superior.

Por otro lado, en Roma se manejaba el ludi- magister, en donde ingresaban los niños entre los 7 y los 11 años, para tener su primer contacto con las letras, aquí se enseñaba al niño a leer y a escribir, después de que los niños pasan de este proceso, inician otro conocido como grammaticus, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años; estos jóvenes aprendían literatura griega y latina, fundamentos de gramática, geometría, aritmética, astronomía y música. El proceso curricular, los estudiantes romanos, lo finalizaban entre los 16 y los 20 años con el rhetor, en la actualidad se conoce como educación superior, es decir la universidad; las áreas que se desarrollaban se centraban en la retórica, oratoria, filosofía, historia y crítica literaria.

Aunque con las formas instructivas de griegos y romanos del pasado se marcan como estructura educativa, todavía no está directamente definida la palabra currículo, se abre el camino para darle a este concepto las connotaciones actuales, es prudente establecer la relación directa, entre lo que en el pasado fue la forma de organizar el sistema educativo y lo que hoy se define como currículo.

Con estas acciones organizativas se empieza a consolidar el sistema, el cual con el paso de los años se le va dando forma para llegar a la actualidad, en donde el concepto está un poco más elaborado, debido al seguimiento y perfeccionamiento de cada proceso dentro del contexto educativo.

La aparición de la universidad en la edad media, le da más importancia al currículo, porque no se está pensando en la preparación inicial del individuo, sino en la formación para lo laboral, aquí aumenta el nivel de exigencia y perfeccionamiento, porque requiere de un nivel más amplio de dedicación, estudio y seguimiento constante de todos los procesos. La universidad medieval organiza la educación en siete artes liberales; la gramática, geometría y dialéctica, conforman el “trivium” y la aritmética, geometría, astronomía y música, con formaron el “quadrivium”; esta forma de definir las artes liberales de los romanos en la edad media se relaciona con la paideia en Grecia y se constituyen como antecedentes directos para la definición de la concepción que se tiene actualmente sobre el currículo.

Aunque aquí se inicia la idea de relacionar la palabra currículo con el conglomerado de materias que se tiene en un programa para preparar al futuro profesional, se empieza a definir lo que es saber intelectual, quizás se trata de formar a un tipo de persona diferente para que produzca conocimiento, mas no, para seguir planteamientos plenamente establecidos o seguir órdenes, porque cada profesional es libre de construir un nuevo concepto y debe manejar su inteligencia con autonomía y libertad. Es posible que, en el momento de definir artes liberales, los romanos se referían a la forma de diferenciar el servilismo de la actividad profesional, siendo ésta la razón de ser de la Universidad.

Paso a paso se va constituyendo el pensamiento del hombre hasta llegar al conocimiento científico, podría decirse que ese camino recorrido por la ciencia para constituirse como tal, sea el mismo que le correspondió seguir al currículo, por su complejidad para ser aceptado

en las diversas comunidades académicas y científicas; con todo ese recorrido e identificación plena de su campo de acción, aún no se ha materializado un concepto general que sea común a los diversos paradigmas educativos. Cada quien de acuerdo a su entender, está tomando la palabra y definiéndola como mejor le parece, generando confusión y duda en los nuevos académicos.

Realmente, después que se constituyeron las primeras apreciaciones de este concepto en la época medieval se abrió el abanico de consideraciones para darle forma a una de las definiciones que se han generalizado y que al parecer es la de mayor aceptación dentro del contexto académico. Pero, antes de tocar este aspecto sería bueno relacionar el paso anterior a éste, en donde, para ello hay que hacer mención del documento: *Ratio Studiorum*, el cual traduce plan de estudios, que definía el sistema de educación de los jesuitas, finalizando el siglo XVI. Ya en el XVII es cuando se comienza a reconocer el concepto moderno de la palabra currículo, para referirse a la organización del personal encargado de la educación y los procesos que deben seguir para la misma.

Otro concepto que se podría relacionar con currículo es el *syllabus*, siendo un poco más contemporáneo, en su momento de creación, por ningún lado se relacionaba con el significado que más tarde tendría; el *syllabus*, constituían un listado para definir los errores de una época determinada, fue de carácter religioso y se empezó a desarrollar a mediados del siglo XIX, pero como todo es efímero, no tuvo sostenibilidad en la historia y el concepto desaparece en su mayor parte. En la actualidad todavía se usa este concepto, para identificar programaciones o contenidos a desarrollar en una unidad, dentro de un programa determinado; para algunos es guía o proceso de seguimiento académico.

Retomando la idea del concepto moderno de la palabra currículo vale la pena expresar que fue en dos universidades europeas en donde se inició la expresión con intención de referirse a procesos, o políticas educativas, porque no solamente se refería a orden de temas

o contenidos, sino que enfatizaban su ideal en torno al quehacer docente. Refiriéndose principalmente hacia lo que el educador debe hacer en el interior del salón de clases y los procesos a seguir durante el desarrollo de los diversos cursos; las universidades donde se escuchó por primera vez con esta intención fue en Glasgow (Escocia) y Leiden (Holanda).

Cómo la visión de la escuela y la universidad desde el momento de su creación, en la mayoría de los países ha tenido inclinación religiosa, siguieron fielmente su condición; al igual que muchas en el contexto internacional quienes venían desarrollando su accionar con los modelos tradicionales, a la hora de manejar el currículo. El hecho de poner en conocimiento de la comunidad académica esta nueva forma de conceptualizar el currículo, se presenta como innovación y se hace merecedora de muchos reconocimientos, así les abre un espacio considerable en el liderazgo e investigación dentro de la educación.

72

La concepción tradicionalista que se tiene de la educación, durante la época, fue tomando forma, centrando su accionar en la disciplina y la autoridad del educador por encima del educando, porque ese era el ideal que se tenía para la educación, tratar de moldear el tipo de persona que la sociedad requería; algunos afirman que todo tiempo pasado fue mejor, ese principio en la educación no tiene cabida. La educación en el pasado era sinónimo de sometimiento y obediencia, pensamiento que en la actualidad aún no se desprende de las aulas; porque, con toda la parafernalia que se habla sobre autonomía y de que el estudiante es el centro del proceso, del dicho al hecho hay mucho trecho, se utiliza este refrán para indicar que la teoría está muy lejos de llegar a aplicarse en la realidad.

Con lo propuesto por las universidades anteriormente mencionadas, la forma de organizar el sistema educativo se revoluciona y aunque se siguen manejando paradigmas tradicionales, ya se le incluye el ingrediente de planes y programas para desarrollar la educación, se fija una política institucional para que atienda todo el

proceso de formación del individuo, en el nivel educativo en el cual se encuentra y se direcciona lo relacionado con lo axiológico y lo disciplinario, para llevarlo al conocimiento científico, porque la preocupación del académico más que enseñar es desarrollar en los estudiantes ciertas competencias, para su desenvolvimiento en sociedad; se hace claridad que el término competencia durante esa época no connotaba lo que hoy significa.

Es posible que los teóricos que impulsaron la versión moderna para definir currículo, hayan tenido como inspirador a Comenio (1592 – 1670), porque con su “Didáctica Magna” describe diversas formas de orientación encaminadas a la formación plena del individuo, aproximando hacia un estatus científico los procesos educativos; sin lugar a dudas la producción de este personaje, para muchos es la definición más clara de lo que hoy se conoce como currículo. La definición moderna del término currículo, ha llevado a relacionar la ciencia con la educación y la investigación se ha hecho fundamental en el proceso, por ello surgen muchos personajes, preocupados por organizar el concepto y ubicarlo dentro de un tipo de conocimiento de acuerdo a los intereses y necesidades de cada contexto.

Los problemas que acarrea la sociedad fueron los encargados de darle vida al concepto que se utiliza en la actualidad para definir currículo, en los Estados Unidos fue en donde se generó, extraído de las producciones de Bobbitt; en ese momento el mundo estaba sumergido en una situación difícil, producto de la primera guerra mundial que azotaba a Europa y que tocó profundamente a los países del nuevo continente. La empresa privada tuvo mucha injerencia en la construcción de ese término y más cuando se hace referencia a Taylor, un personaje reconocido por el manejo recto de las empresas, empeñado en que cada quien cumpla con sus tareas durante un periodo de tiempo determinado y de ello dependería su salario.

Para Taylor el concepto de planeación, responsabilidad y ejecución eran fundamentales, muy parecido a lo que en las instituciones educativos se maneja como currículo, el cual asumió la

responsabilidad de intentar darle solución a los problemas que la escuela presenta en aspecto académico. Aunque la definición de currículo casi que en su totalidad se relaciona con el contexto académico, muchos autores tienen concepciones diversas al respecto, “Es una conveniencia administrativa, no unas necesidades intelectuales dicen Pinar, William y Grumet, Madeleine (1981)

Debido al cambio en el pensamiento de la sociedad norteamericana, el sistema educativo se transforma, lo cual ocasiona una modificación en los planes de estudios, orientándolos para la preparación del educando hacia el trabajo, con altos niveles de responsabilidad y compromiso por el desempeño que tienen los individuos hacia las acciones que realizan. Se podría afirmar que, en este periodo, la escuela cumplía un papel significativo en la sociedad porque, existía coherencia entre el discurso pedagógico y la productividad que la escuela estaba generando dentro del contexto social.

Curriculum Emancipatorio

En este aparte se describirán los conceptos y principios del currículo emergente, intentando hacer una aproximación a este conocimiento transformador en función de la sociedad y el pensamiento, se parte de las características de la Teoría Crítica, que se enuncian desde los planteamientos de Rodríguez Rojo (1997); los cuales expresa diversas visones de acuerdo a la época en las que el ser pensante ha podido vislumbrar su pensamiento a través de las vivencias y productos generados a partir de su creación. Por todo lo anterior, determina sus ideas teniendo en cuenta varios criterios, entre los que se destacan:

Los Referidos a la modernidad:

- Mantenimiento de los principios de razón y emancipación.
- Cuestionamiento de la filosofía positivista, rechazando el carácter tecnológico de la enseñanza y el currículum.

- Emancipación del individuo por sí mismo, a través del desarrollo del juicio y la crítica.
- Perfección moral por medio del trabajo intelectual y la ilustración a partir de la autoconciencia.
- Evitar la alineación derivada de pseudocultura.
- Integración en los valores de la sociedad y la vez lucha por la transformación del contexto social.
- Formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el producto de éstos: el procedimiento más importante es el producto, la comunicación más que el contenido, el procedimiento más la solución del problema.

Los Referidos a la postmodernidad:

- Refleja las dimensiones históricas del conocimiento, a partir de los valores de la razón, libertad y humanidad, pero no como valores absolutos y a históricos.
- Reivindica el derecho a la diferencia y a la singularidad del alumno, animándole a ser fiel a sí mismo para eliminar dependencias.
- Su concepto central es la ideología o falsa conciencia. La educación emancipadora y liberadora intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.
- Utiliza como método la interpretación para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales.
- Define principios ecológicos, contextuales o situaciones.
- Se apoya en numerosos conceptos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, entre otros: fomentar las contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender a fenómenos lingüísticos, potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso, promover una verdadera educación integral.

Partiendo de los anteriores fundamentos, se busca fomentar el currículo emancipador, desde el ámbito educativo, con el propósito de aumentar los niveles de calidad; éste es un tema de frecuente discusión, pero de igual forma el papel de la escuela es brindar soluciones a los problemas que la sociedad presenta, por ello se busca trascender de los enfoques tradicionales, para integrar lo técnico y práctico, en un enfoque liberador, el cual va más allá de garantizar la vigencia de la sociedad existente para transformarla.

Así las cosas, es pertinente pensar que para alcanzar tales propósitos se requiere un cambio de paradigma, motivando un recorrido desde lo técnico y lo práctico hasta llegar a lo crítico, y así pasar de un ser receptor de conocimientos, a un ser analítico de su realidad, o a un individuo transformador de ésta. El currículo crítico es el que tiene la facilidad de adaptarse a las necesidades evidenciadas en la sociedad actual, para superar la crisis de liderazgo en sus instituciones educativas y de esta forma jalonar los procesos, por eso demanda la formación de un hombre transformador y no reproductor.

Para lograr cambiar un poco el paradigma tradicionalista inmerso en los sistemas educativos es pertinente recurrir a E. Kant (1975) quien, con sus escritos, empieza a criticar la forma sobre como impartir el conocimiento, salir de esas ideas del uso del pensamiento tradicional para emplear la razón como forma de reflexión y análisis. Quizás las ideas de este pensador, no estaban enfocadas hacia el contexto educativo, pero tienen un ingrediente especial que lleva a la reflexión, tanto a educadores como educandos, sólo hay que revisar un poco su teoría para iniciar los procesos de transformación de la enseñanza y dejar de lado ese enfoque tradicionalista para pasar al crítico.

Haciendo un poco de historia, es pertinente recordar que Kant, recibió influencias de Rousseau y de David Hume; se podría afirmar que éstos le aportaron el sentido didáctico a sus estudios sobre la razón, sin desconocer también la influencia luterana en el sentido de la desconfianza que tuvo el protestantismo religioso para concebir el

significado de la biblia, de la forma como se miraba desde la perspectiva medieval. Todos esos referentes llevaron a Kant a mirar la realidad de forma diferente, para que la sociedad no se deje llevar por lo que se les dice, sino que usen la razón como direccionamiento de sus vidas.

Los aportes kantianos al pensamiento crítico, no quedaron en el aire, siglos más tarde tomaría mayor fuerza a partir de Marx, (1990), “sólo el advenimiento de un nuevo orden de cosas en el mundo, podrá determinar a través de un conocimiento liberador el verdadero sentido de la historia”; desde la perspectiva marxista se está mirando el sentido liberador desde la epistemología, a diferencia de la concepción clásica que se tenía sobre la misma, pero con una posición idealista y a la vez materialista. Todo lo anterior, permite afirmar que Marx fue el gestor de ese ideal liberador en el contexto político-económico que el futuro llegaría a conocerse como el paradigma crítico.

77

Los principales planteamientos se estructuran en el proyecto de Marx, como son el concepto de alienación, el materialismo dialéctico, la teoría de la plusvalía, las clases sociales, y el Estado socialista. Apoyados en estos postulados desarrolla su actividad la escuela de Frankfurt, cuyo proyecto se centró en los postulados de Theodor Adorno y Max Horkheimer, quienes plantean al comienzo de la obra dialéctica de la ilustración: por qué la humanidad, en lugar de asumir una condición verdaderamente humana, se hunde en una nueva suerte de barbarie. A la escuela le preocupan, no la razón como tal, ni la igualdad entre los hombres, ni la conquista de la naturaleza, sino la irracionalidad del siglo XX, la sociedad de masas y la destrucción de la naturaleza.

De cualquier modo, en cuestiones decisivas la escuela de Frankfurt toma de Marx sus orientaciones esenciales. Concibe al hombre como configurado por el impacto de las condiciones sociales en las que vive. Contempla la sociedad a través del prisma del análisis de clase y mantiene un compromiso general con el proletariado.

El diseño de un proyecto dirigido a formar estudiantes críticos, cuyo modo de actuación fundamental es la investigación, exige profundizar en el referente epistemológico del currículo. Lo cual da lugar a la revisión, con mayor detenimiento de los planteamientos sobre la ciencia y los procesos metodológicos pertinentes para tal fin. Se entiende a la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías hipótesis, etc., sino también simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida, a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Aún más, la ciencia se presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada.

Una comprensión integral de la ciencia puede ser el fundamento epistemológico del sistema de principios de un currículo que propicie la formación de un investigador. Esos principios serían los distintos planos o niveles, analizada por la ciencia:

-
- 78
- Ciencia como sistema de conocimientos
 - Ciencia como actividad dirigida a la producción, difusión y aplicación del conocimiento
 - Ciencia como institución social
 - Ciencia como parte integrante de una concepción científica del mundo.

En cada uno de esos planos, entendidos como principios, se encuentran distintas facetas o aspectos a tener en cuenta y constituirán dimensiones del principio.

Esta visión de la ciencia es mucho más adecuada como fundamento epistemológico del currículo de un proyecto que persigue la formación de un hombre para resolver tareas y problemas científicos de gran importancia social. La propuesta curricular crítica también atiende a la creación de significados. Para los autores, la

praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotéticas e imaginarias, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural en un momento histórico determinado.

La propuesta de Paulo Freire acerca de la teoría curricular, está sustentada teóricamente en la concepción del educando y el educador, quienes tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Se plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente con visión humanista y de carácter científico. Los fundamentos de su método se basan en el proceso educativo, centrado en el entorno del alumno. Freire parte de la base de que los alumnos deben entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje.

La pedagogía crítica reconoce a los centros escolares y la planificación del currículo como un reflejo de las estructuras de poder. Con ello, desnuda la imparcialidad valorativa e ideológica de la educación y el currículo sostenida por el positivista y más bien hace explícito el hecho, la planificación curricular reproduciendo los objetivos y los intereses de los grupos dominantes de la sociedad.

Habermas, (1989) es del criterio, que cuando se refiere al conocimiento se construye con base en intereses humanos fundamentales cuya elaboración parte de la racionalidad de las personas. Pero, no es cualquier racionalidad, sino aquella que busca crear las condiciones para la reproducción humana gracias al placer proporcionado por esta actividad. También, los seres humanos tienen ciertos intereses básicos, lo cual está fundamentado en la forma como se relacionan con el mundo; y, por lo tanto, la de construir el conocimiento generado en la interacción con los otros.

Al respecto, Habermas (1989), señala tres intereses cognitivos fundamentales: el interés técnico, asociado al conocimiento empírico-analítico; el interés práctico, más afín al saber histórico-hermenéutico; y, el interés emancipador, el cual propicia la autonomía y libertad del individuo. *El interés técnico* regula la necesidad de supervivencia y

reproducción de la especie humana en todos los aspectos que ésta considera de mayor importancia. Para ello, las personas se orientan básicamente hacia el control y el manejo del medio. Se relaciona con las ciencias empírico-analíticas en tanto basan su saber en la experiencia, la observación y la experimentación. Es también predictivo, puesto, echar mano de hipótesis mediante las cuales se les da significado a las observaciones.

El interés técnico se manifiesta en la investigación y prácticas educativas en tanto se buscan aquellos aspectos susceptibles de modificar mediante la aplicación de normas y reglas que refuerzen positivamente el cambio. El currículo, desde el punto de vista técnico, se plantea en función de objetivos que deben ser alcanzados por el estudiante una vez se haya aplicado una serie de procedimientos regulados y normalizados por los planificadores curriculares.

El interés práctico se preocupa, más de controlar el medio, de comprenderlo, le brinda una mayor posibilidad a los sujetos para interactuar con él. La supervivencia de la especie humana será posible en tanto comprenda lo que le rodea y lleve a cabo acciones correctas. En educación, el interés práctico se asocia con aquellas prácticas, plasmadas en la interacción profesor-estudiante la forma como se comprende el mundo; y por lo tanto, las acciones que se esperan del estudiante como resultado aproximado del proceso educativo. El juicio fundamentado en acciones correctas, tanto del profesor como del estudiante, es central para las prácticas educativas.

Habermas (1989) identifica al interés emancipador como aquel presentado independiente de todo lo que está afuera del individuo; y por ende, como un estado de autonomía exigiendo responsabilidad por parte de las personas. Pero, como los individuos están insertos en un contexto social, la autonomía se erige en un alto grado de interacción con otros individuos, reclamando respeto por la suya propia. De ahí, la autonomía individual no puede separarse de la libertad de los demás, de donde se colige que la emancipación está ligada a las ideas de justicia y de igualdad. El tipo de saber generado por el interés

emancipador es fundamentalmente crítico, que se deriva de la práctica educativa se visualiza como aquella orientada al educando a comprender cómo es el mundo en que vive, cuáles son las relaciones de poder que se dan en la sociedad y cómo actúan para restringir e inhibir la libertad.

De esta forma, contrario a los intereses técnicos y prácticos, se ocupan del control y de la comprensión del mundo, respectivamente, el interés emancipador potencia al individuo, llámese este educador o educando, para tomar las riendas de su propio destino de una manera autónoma y responsable gracias al grado de conciencia, se adquiere por el saber crítico de donde se deriva. Asimismo, el interés emancipador compromete al estudiante a ser un ente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo como un receptor pasivo de éste.

El concepto de ser humano subyacente en el currículo emancipador es el de un individuo que participa activamente en su formación y asumiendo un compromiso con los contenidos curriculares nacido de esa participación; es un individuo crítico de sí mismo y del sistema social en el que está vinculado y cuya máxima aspiración es la búsqueda de la verdad y de un conocimiento que le permita reflexionar acerca de las transformaciones ocupándose tanto del sistema educativo como de su misma sociedad.

El concepto de educación implícito en el currículo emancipador versa sobre la preparación de las personas para tomar conciencia de su rol en la sociedad, sean críticos ante la ideología dominante, perciban las potencialidades transformadoras y actúen conforme con la idea de una sociedad libre, igualitaria y justa.

Aproximaciones metodológicas del currículo emancipador.

En el desarrollo de este currículo se trabaja a partir de una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad en el aula y de la sociedad. Por ello, es una actividad moral y política, como tal debe

partir de incidentes críticos, analizando los participantes, para construir una teoría que los ilumine y cambie si es necesario, desde el diálogo de los conocimientos en los diferentes núcleos temáticos abordándolos en la transversalidad, actuando como eje integrador que aparece con una intencionalidad centrada en valores y cuya presencia atraviesa el enfoque temático de los contenidos curriculares, permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y descubre en todas y cada una de las experiencias curriculares, los valores del hombre postmoderno, quiere humanizarse y humanizar lo que le rodea. En este currículo, se entiende al estudiante como agente activo, dinámico, investigativo, capaz de actuar coherentemente con su pensar y sentir desde la reconstrucción de sus conocimientos.

El profesor es definido como investigador en el aula: reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y sociopolítica. Por otro lado, debe primar el trabajo en equipo, como transformador en el aula, de la institución escolar y de su entorno. Para Giroux (1990), el profesor es un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político.

La teoría crítica aplicada al currículum postula:

- Un tipo de racionalidad que facilite el interés emancipador y defina como dialéctica, problematizadora, discursiva y negociadora.
- Los valores básicos a desarrollar son los valores compartidos, cooperativos, solidarios y libertadores, a partir de una crítica básica a las ideologías.
- La fijación de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes.
- La relación teoría - práctica es indisoluble, a través de una relación dialéctica, a partir del análisis de la contradicción presente en hechos y situaciones. La práctica es la teoría de la acción.

- Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos.
- Los medios didácticos que utiliza son productos de la negociación y el consenso, sobre todo de técnicas de dinámicas de grupo y juegos.

Operatividad

El maestro es un orientador del conocimiento que planifica su trabajo bajo la flexibilidad de la construcción conceptual para lograr que el estudiante abarque niveles altos de saberes en los diferentes núcleos temáticos, para conseguir en el aprendizaje la reflexión, la crítica, el análisis, el descubrir e investigar en busca de alternativas de soluciones a problemas del entorno. De igual forma, propiciar espacios de interacción social mediante la participación democrática, equitativa y solidaria en el desarrollo escolar facilitando el liderazgo y la participación del estudiante en este escenario.

El estudiante en este currículo es guiado por el interés crítico, para estar en capacidad de encontrar las causas de los problemas de su entorno producidas por las distorsiones a que han sido sometidas por los miembros de la comunidad. Además, debe ofrecer soluciones a esos problemas productos de su juicio, su reflexión y su crítica. Las soluciones que proporcione deben encaminarse a la transformación de su entorno. Ser garantes de la equidad, la independencia y la moral en la solución de las dificultades de su universo. Para ello, su acción debe ser crítica, reflexiva, subjetiva, moral y política, responsable y a la vez prudente, no impuesta, su acción no debe perjudicar a otras personas, debe ser una forma de lucha.

Los demás actores educativos propiciarán el acompañamiento al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aportando desde su quehacer acciones que permitan el trabajo cooperativo en función de los términos siendo congruentes con la ideología de los propósitos educativos, para el contexto y las situaciones específicas del currículo crítico. En este sentido, los actores se vincularán a los proyectos

suscitados en el ejercicio de la práctica operacionalizándose a partir de las gestiones los recursos y beneficios para la comunidad educativa en general.

El desarrollo de las clases debe atenderse a partir de la puesta en marcha de los cuatro núcleos temáticos entendidos como, una visión científica caracterizada por elección y búsqueda reflexiva acerca de aquellos problemas más importantes, identificando y definiendo el eje articulador conforme a las diferentes disciplinas, lo que conlleva a la necesidad que el educando y demás actores educativos aprecien la realidad como un todo complejo, planteando términos coherentes con todos los núcleos temáticos que participan en el currículo. De esta forma, se hará la sistematización para la comprensión de la organización y funcionamiento del medio social, político y natural cimentada por su naturaleza holística, deductiva y transdisciplinaria, incorporando a los actores educativos no como agentes externos que perturban desde afuera su entorno, sino componentes dinámicos que actúan desde adentro. Los núcleos temáticos se desarrollarán, en torno a la problemática reconociendo la estructura y funcionamiento de la realidad.

Bibliografía

Álvarez, RM. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado.* La Habana: Edic Academia.

Aldana, E., Chaparro, L., García ,G., y otros. (1996). *Documento De Los Sabios Colombia al filo de la oportunidad .Misión, ciencia, educación y desarrollo, Bogotá, Colombia.*

Apple, M. (1986). “*Ideología y currículum*”. Madrid, Akal.

Apple, M. (1996). “*Política cultural y educación*”, Madrid, Morata.

Avendaño F. (2015), Currículum universitario: *Seminario de formación del Doctorado en Humanidades, con mención en educación.* Universidad Nacional de Rosario, (Argentina).

Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación–acción en la formación del profesorado.* (2a ed.). España, Ediciones Martínez Roca.

Correa, C. (2004). *Curriculum dialógico, sistémico e interdisciplinario.* Cooperativa Editorial magisterio. Bogotá.

Claren, P. (2005). *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Editorial siglo XXI. Argentina.

De Sousa, B. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. El Texto fue originariamente presentado en el centro Fernand Braudel, de la universidad de Nueva York en Binghamton, Octubre.*

Decreto 2247 de 1997, *Servicio Educativo del Nivel Preescolar.*

Decreto 230 de 2002, *Evaluación de los Estudiantes.*

Decreto 1860 de 1994, “*por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*”.

Díaz, A. (2003). (*Coord.*). (*En prensa*) *La investigación curricular en México en la década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa....http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v05.pdf.

Díaz, A. (1995). *Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente*. Trabajo presentado en la Reunión Estatal de Educación Superior de la ANUIES, Chihuahua.

Díaz A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz, A. (2003). *Curriculum. Tensiones conceptuales*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2. 13

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V. Primera edición en español.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V. Cuarta edición en español.

Gimeno, J. (1988). *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. MEC.

Grundy, S. (1991): “*Producto o praxis del currículum*”. Madrid, Morata

Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. (2a reimpr.). Madrid, España: Taurus. Traducción M. Jiménez, J. Ivars y L. Santos.

Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como “ideología*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* (4a ed.) (3a reimpr.). España: Taurus.

Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista.* (4a ed.) (3a reimpr.). España: Taurus

Jiménez L. & Carbó G. (2010), *Educación, Cultura y Desarrollo.* En Martinell A. (2010) *Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar.* Fundación Carolina, General Rodrigo, 6. Edificio Germania. 28003 Madrid.

Kant. I. (1975). Crítica da razão pura. Os Pensadores. São Paulo, ed. Abril.

Kemmis, S. (1988): “*El currículum más allá de la teoría de la reproducción*”. Madrid, Morata.

Ley General de Educación 115 de 1994.

Ley 715 de 2001, Organización del Servicio Educativo.

Ley 1098 Noviembre 8 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo* pág (24-36).Editorial magisterio,Bogotá.

Magendzo, A. (2001) *Curriculum para la Democracia.* Editorial Magisterio, Bogotá.

Magendzo, A.(2003). *Curriculum y Cultura en América Latina.* Santiago de Chile: PIIE, 1991. P 19. MAGENDZO, Abraham.

Magendzo, A. (1981). “*Relación entre las concepciones curriculares y la definición de curriculum*”. *Revista de educación, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, N° 91, junio.*

Marx, Karl. (1990).*El capital: crítica de la economía política.*
México: Siglo XXI Editores, (Librunam: HB501 M3218 1990).

MEN, (1998). CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION.
Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA 02. 2ª Ed. Santafé de Bogotá, D.C: CNA.

MEN, (2006). Lineamientos Conceptuales y de Política Educativa: Lineamientos curriculares para la Educación Inicial y el Preescolar. Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la Educación Inicial. Estándares para la excelencia en la Educación Preescolar. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas y ciudadanas, Imprenta Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Morín, E. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.
París UNESCO 1999 p. 24 traducciones de Mercedes Vallejo Gómez.

Pansza, M. (1993). *Pedagogía y Currículo.* Ed. Gernika: México.

88

Zabala,J. A.(2005-2006). *Compilación De Relatos Históricos, Sociales y Culturales de la Vida De Los Pobladores Indígena Zenú De La Costa Caribe Colombiana.*

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004

Capítulo 3

Implementación de la Política Educativa en las Instituciones Educativas de la zona rural de Sampaés

Marco Túlio Rodríguez Sandoval*
Ferley Ramos Geliz**

Introducción

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistémicas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos.

Sen (2000).

* Licenciado en Ciencias de la Educación. Química y Biología. Especialista en Ciencias Químicas. Esp. en Pedagogías para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Maestría en Psicología. Estudiante de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en educación. Docente Investigador Grupo IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR.

** Licenciado en Informática Educativa y Medios audiovisuales. Especialista en Informática y Multimedios. Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento. Magíster en Tecnologías aplicadas a la Educación. Docente investigador de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR.

El epígrafe anterior hace referencia a las causas que impiden que el desarrollo de una persona, de una región, o de un país y por qué no de un bloque de países pueda darse plenamente. El caso de Latinoamérica es un ejemplo de cómo los eventos históricos vividos por sus habitantes marcaron el rumbo que la sumieron en la pobreza y la llevaron a ese estado inercial del que la gran mayoría de la población, aún no ha podido salir. Si se busca una explicación lógica a este fenómeno desde una óptica capitalista, lo más probable es que los argumentos pongan en evidencia debilidad en la cultura, en los sistemas de producción y en las pocas expectativas que tienen sus habitantes hacia las oportunidades que tienen en una sociedad excluyente. Este fenómeno complejo debe estudiarse en profundidad para poder comprender y entender los factores asociados, sus contribuciones y las formas de intervención. En este sentido, este proceso exige la definición de pobreza como uno de los ejes conductores para el establecimiento de relaciones multifactoriales entre la pobreza y la implementación de la política educativa. Si se comparte el concepto de pobreza de Di Lorio et al., (1998); Jofré et al., (2007); Lipina et al., (2005), citados por Mazzoni, Stelzer, Cervigni y Martino, (2013), como un fenómeno complejo de deprivación, en el que coexisten diversas causas que interactúan de modo aditivo y sinérgico, produciendo efectos negativos sobre el desarrollo de los individuos, será mucho más fácil aplicarlo en un contexto y evaluarlo. Por esta razón, no es difícil reconocer que en Colombia más del 70 % de la población se encuentra en ese estado, de acuerdo con los estudios realizados por el departamento nacional de estadística DANE (2005), en especial, aquellos grupos minoritarios que hacen parte de las etnias indígenas y las negritudes. Muchos de ellos tienen familias numerosas que sobreviven con menos de un salario mínimo en condiciones de pobreza extrema y en algunos casos de indigencia. En países como Colombia, se observan cambios en la política pública liderados por grupos políticos que van desde la ultraderecha hasta la extrema izquierda, sin que la economía y el desarrollo de los pueblos despeguen o que la tendencia cambie de trayectoria. La brecha entre ricos y pobres es cada vez mayor. Las

oportunidades para una población que crece a ritmo exponencial cada vez son menores. La educación que es vista como el camino para salir de ese estado, en este contexto no quiebra el ritmo de la tendencia. La pobreza, la vulnerabilidad, la desesperanza en los habitantes de los pueblos indígenas, son entre otras, las secuelas que ha dejado la conquista, la colonización española y la desatención histórica que ha tenido la nación con una etnia, que primero le ha tocado luchar por el reconocimiento, luego por el territorio y posteriormente para que sus miembros tengan las oportunidades educativas y laborales que puedan servir para llevar de la mano a su pueblo hacia el desarrollo y progreso. Otro ejemplo muy singular que vale la pena resaltar es el caso de la etnia Wayuu, que vive en los departamentos de la Guajira, Magdalena y Cesar, al norte del territorio colombiano. La población indígena diseminada en esta extensa región vive en condiciones de pobreza extrema. En un informe de las Naciones Unidas en el 2010, destaca que el 64 % de la población de la Guajira se encontraba en una situación de pobreza extrema. La falta de atención de sus necesidades básicas como agua potable, alimentación adecuada y energía eléctrica han dejado secuelas como alta tasa de mortalidad y morbilidad infantil. La desnutrición, las enfermedades y la falta de ingresos económicos tienen en alerta a más de 300.000 indígenas que son noticia a nivel nacional e internacional por el estado de miseria en que viven. Las cifras han conmovido al país: más de 37 mil niños indígenas sufren de desnutrición en esa zona (departamento La Guajira) y al menos 5 mil han muerto de inanición, aunque autoridades tradicionales Wayuu, como Armando Valbuena, sostiene que el número de pequeños, que han muertos de hambre se acerca a los 14 mil (López, 2015). En este sentido, en noticieros regionales y nacionales aparecen imágenes impactantes como las siguientes:



Figura 1. Panorama infantil Wayuu-Tomada de Diana López Zuleta

Imágenes como la anterior, ilustran esta noticia que recorre el mundo y que es motivo de vergüenza para un Estado que se lucra con las utilidades que genera la mina de carbón más grande del mundo y que no ha sido capaz de revertir esta utilidad en procesos de restauración de los verdaderos dueños de la tierra como son sus aborígenes.

92

Los ejemplos anteriores, ponen en evidencia como la pobreza extrema generada por la desatención estatal se convierte en una barrera para que la política pública que no tenga en cuenta estos factores pueda implementarse y generar desarrollo y progreso en las comunidades, tal como sucede en las Instituciones Educativas que se encuentran en la zona rural del municipio de Sampaés que pertenecen al resguardo indígena Zenú que muestran unos resultados bajos en los últimos años en las pruebas Saber². Estos resultados ponen en evidencia el fracaso de la implementación de la política pública educativa colombiana en esta zona. Por esta razón, en este estudio se profundiza en los factores Sociohistóricos relacionados con la pobreza con el propósito de comprender e interpretar el fenómeno y poder abordar las formas de intervención pertinentes que promuevan el desarrollo humano.

² Prueba Saber: Prueba que hace el Estado colombiano en los grados 3, 5, 9 y 11 de educación básica y media. Con ella se evalúa la efectividad de la política pública.

Factores sociohistóricos relacionados con la pobreza en las comunidades indígenas

Hoy cerca de 50 millones de habitantes, más de 400 idiomas propios y un número similar de pueblos identificados como indígenas, conforman el rico mosaico plurilingüe, multiétnico y pluricultural de las Américas (Instituto interamericano de los derechos humanos, 2010). Sin embargo, a pesar de la existencia de civilizaciones milenarias en los mismos espacios geopolíticos de los actuales estados, los pueblos indígenas ocupan los índices más bajos de desarrollo humano de la región. Y ello no es casual: la discriminación y exclusión de este sector de la población de los principales servicios públicos básicos, forma parte de una política de invisibilización y asimilación, sancionada hoy por los lineamientos del Sistema Jurídico Internacional, clamado por la necesidad y obligación de una cobertura especial y diferenciada de los mismos. En este sentido, se está hablando de un grupo poblacional que no se ha atendido de la mejor manera y hoy está sumido en la pobreza. En este estado se encuentran la mayoría de las etnias indígenas de América.

93

En concordancia con lo anterior, existe suficiente evidencia empírica que demuestra la relación entre la pobreza y la efectividad de la implementación de la política pública en una región o en un país. Factores como la no satisfacción de las necesidades básicas y la falta de oportunidades laborales son determinantes en el desarrollo humano y social de las personas. Este tipo de situaciones crea brechas sociales y económicas entre los diferentes grupos que constituyen a una comunidad y se profundiza en la medida que el Estado colombiano interpreta el trato igualitario a todas las personas como el elemento que ha de servir para cerrar las brechas establecidas. Sin embargo, el panorama que se presenta no es el esperado. Las brechas económicas y sociales se amplían y arrastran al sector educativo hacia un estado de postración por su ineffectividad en la formación de las personas que demanda la sociedad en procura de sus reivindicaciones, transformación y desarrollo. Hoy la escuela, es una institución que se ha quedado en el pasado, parece que la vieja estructura clerical de

naturaleza conservadora con misión disciplinaria del modernismo se resistiera a transformarse en la segunda década del siglo XXI. Parece que solo fue constituida para que funcionara en ciertas condiciones favorables pero cuando las carencias de lo básico en su contexto amenazan con mantenerlo o estancarlo todo, no aparece la fórmula mágica en sus currículos que rompa con el estado inercial en que se encuentra y siga una trayectoria que la lleve a la total subvaloración que hacen los entes internacionales y el propio ministerio de educación nacional MEN al referirse a los bajos resultados académicos de los estudiantes en las pruebas externas.

La forma de intervenir a este tipo de sistema no es estigmatizándolos de incapaces o de ser integrante de grupos étnicos que se han marginado por decisión propia y que no hacen parte del direccionamiento político del gobernante de turno. Esta situación, de acuerdo con Bourdieu (2007), amerita estudiarse de manera holística y analizarse en profundidad para identificar, caracterizar y explicar todos esos factores sociohistóricos que han incidido notablemente en la visión y la pobreza en que se encuentran las comunidades como la conformada por los descendientes Zenúes que se encuentra ubicada en un área geográfica que requiere de una intervención estatal pertinente basada en la interpretación del fenómeno desde las teorías del desarrollo humano, justicia educativa y efectividad escolar.

Para profundizar en esta temática y darle un trato justo a la situación particular que vive la comunidad Zenú, se consideró contar con información de fuentes directas y de documentos históricos de investigaciones realizadas sobre la historia y cultura del pueblo Zenú rastreando el origen de la pobreza. Con esta información se establecieron las relaciones históricas entre la pobreza y la educación. También se contó con las vivencias de muchos docentes y profesionales de la región que han convivido con la comunidad por más de tres décadas trabajando en instituciones educativas y en otras organizaciones de carácter público o privado, considerando las categorías pobreza y educación. Otra información que fue tenida en cuenta fueron las narraciones y escritos de algunos representantes de

la etnia Zenú que han conservado ese acervo cultural de sus antecesores que ponen en evidencia el efecto de la pobreza en las acciones y expectativas de la comunidad. Seguidamente, se hizo una revisión de documentos históricos y material investigativo en el campo de la antropología, lingüística y educación sin dejar de lado la constatación de esos eventos con algunos personajes de la comunidad, buscando las explicaciones correspondientes a una brecha que es evidente, no sólo en el aspecto económico sino en lo educativo, especialmente si la comparamos con el resto de la población en municipios como Sampués, Sincelejo y Chinú.

Resumiendo, se hizo un rastreo histórico en la cultura Zenú de los factores asociados a la pobreza, teniendo en cuenta los cambios que ha sufrido su visión desde la época precolombina hasta nuestros días. Y finalmente, se identificaron y presentaron las relaciones entre los factores que determinan su estado de pobreza de acuerdo con la teoría del desarrollo humano. Y finalmente se enfatizó en el factor que mayor incidencia tiene en la pobreza y en las expectativas de la comunidad Zenú.

¿Quiénes eran los Zenúes? Etapa precolombina, conquista y colonia

Después de revisar y analizar la información de documentos escritos por Avendaño (2009), Arango y Sánchez (2004), Borda (1986) y Garcés (2010), se encontró que el pueblo Zenú en tiempos precolombinos habitaba al noroeste de Colombia. Este territorio era paso obligado para los diferentes pueblos indígenas que se trasladaban de norte a sur o de sur a norte. Una evidencia de estas relaciones la encontramos en el cultivo del maíz (*Zea mays*) en su territorio y el uso del yagé (*Banisteriopsis caapi*) por parte de los chamanes y curanderos Zenúes. El maíz procede de México y el yagé es una planta psicotrópica ampliamente distribuida en la Amazonia de Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, Brasil y Bolivia. En la siguiente figura se destaca la ubicación de cada uno de los asentamientos humanos precolombinos:

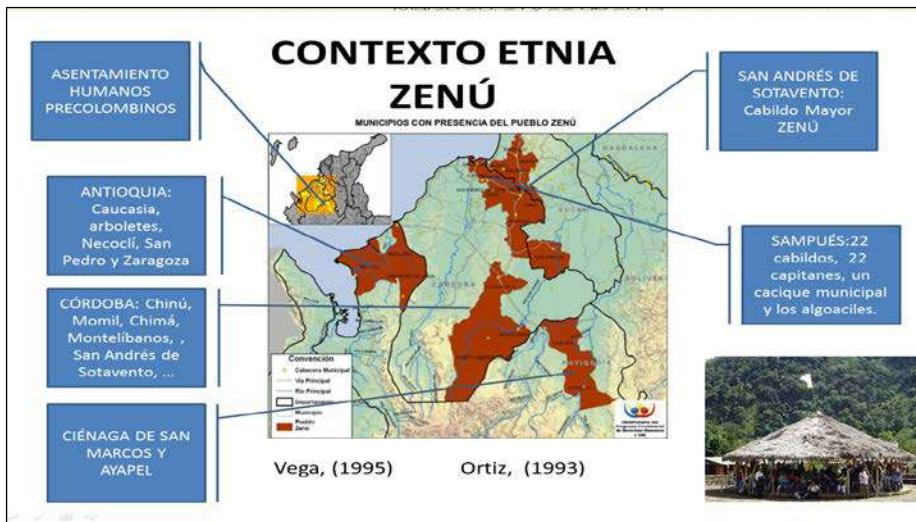


Figura 2. Situación geográfica de los asentamientos humanos Zenúes precolombinos

Fuente: mapa (Vega, 1995 y Ortiz, 1993). Infografía propia.

96

Los Zenúes habitaban en 103 asentamientos distribuidos en las provincias de Fincenú, Pancenú y Zenufana. Las prácticas culturales giraban en torno a un intercambio comercial y económico fluido entre los asentamientos, y la dinámica de cada provincia en torno a la producción de alimentos, tejidos y elementos de orfebrería. Esta actividad no superaba las expectativas de subsistencia por lo que no generaba riqueza y desigualdad entre ellos. La antigua organización social del pueblo Zenú, mostró un nivel altamente estructurado. Cada provincia centralizaba su poder bajo la figura del cacique, que podía ser hombre o mujer. Este liderazgo les permitió adelantar obras hidráulicas, que se evidencian en la construcción de sistemas de canales de riego en las grandes extensiones de cultivo del bajo Sinú.

En el siglo XV, el contacto con los hispanos y otras poblaciones no indígenas se produjeron cambios considerables en la cultura Zenú, como la pérdida de capacidad organizativa tradicional que fueron desestructuradas en tiempos de la conquista y más tarde al implementarse la Colonia, en especial con el establecimiento de la encomienda. Con la colonización ocurrió la destrucción de los

sistemas hidráulicos, la deforestación, la tenencia y la explotación de la tierra. Además, los descendientes de los Zenúes sufrieron los desastres causados por las inundaciones y la sequía. Estos desastres trajeron como consecuencia el aumento de las dificultades en las comunicaciones y déficit en el abastecimiento de alimentos. En todo este proceso de vivencias difíciles, se conservaron saberes en grupos minoritarios sobre el agua, el suelo, los animales y las plantas donde mostraban su alta valoración (Rodríguez, 2014).

Sin embargo, muchos de estos saberes se fueron diluyendo en el tiempo por la acción de instituciones como la iglesia y la escuela, que ejercieron durante mucho tiempo su poder disciplinario y aculturizante sobre estas comunidades. Por eso es necesario revalorizar los conocimientos propios de la comunidad sobre el aprovechamiento y conservación de los elementos vitales si se quiere hacer una intervención desde la escuela ajustada a la necesidad de reconstruir su identidad cultural. Con relación a la región donde tienen presencia, aunque en la actualidad las tierras sean dominadas por intereses foráneos y desde la conquista se haya intentado destruir la cultura ancestral, esta sobrevive en el tránsito del tiempo en las relaciones de las personas con el medio acuático, evidenciadas en sus tradiciones orales, musicales y en las manifestaciones artísticas.

Entre los hechos que marcaron la historia de la etnia, se destaca que en los albores del siglo XVIII, emergieron los centros urbanos en áreas que antes habían pertenecido al pueblo Zenú. Posteriormente, en el siglo XIX las órdenes religiosas actuaron fuertemente en contra de los usos y costumbres indígenas buscando su pacificación y control. Con su establecimiento, este fenómeno aceleró el fortalecimiento de las haciendas ganaderas y la continua explotación de recursos naturales con fines económicos. Esto trajo como consecuencia la adecuación de tierras a expensas del desequilibrio ambiental que era notorio por la tala indiscriminada de árboles y las quemas realizadas al bosque virgen. De esta manera, la explotación y el sometimiento del indígena, fueron determinantes en el despojo de su acervo cultural y territorial, junto con el

debilitamiento de su sistema de valores, especialmente hacia el suelo, aire y el agua. En esta época se destacan hechos que fueron determinantes para el pueblo Zenú como unidad social. Sus integrantes fueron sometidos a la esclavitud en haciendas donde cumplían labores agrícolas y pecuarias con una vigilancia y rigor que cualquier expresión de su cultura era considerada como una rebeldía por lo que muchos fueron asesinados y otros eran maltratados y humillados. Este proceso de sometimiento y explotación por parte del español, llevó al reducido pueblo Zenú a la extinción como colectividad y sumergido en la pobreza absoluta y al debilitamiento de su visión como persona y como pueblo.

En este tiempo, el pueblo indígena Zenú perdió su lengua nativa. Hoy es monolingüe, habla el castellano. En el legado ancestral se evidencia en el fuerte apego a su contexto territorial, especialmente a los lugares sagrados y encantados. La presencia católica-cristiana en los procesos históricos produjo una mezcla sincrética, la cual se expresa en varias festividades, en las que los hombres se disfrazan de mujeres y otras expresiones distintivas. Entre sus creencias está la fe por el Dios cristiano y un panteón de Santos, (San Simón del Blanco, San Simón de Ayuda y San Simón de Juego) a los cuales se les brinda tributo y se les hacen ofrendas para obtener buenas y abundantes cosechas (Rodríguez, 2014).

En cuanto a la riqueza de los relatos y tradición oral del pueblo Zenú, Garcés (2010), muestra la riqueza de sus mundos imaginarios y poéticos en las narrativas de estas comunidades y su fuerza en la conservación de su cultura. En estos escenarios, se destaca la presencia de la conformación de sus sociedades, sus flujos migratorios, los intercambios culturales, su arte narrativo y las expresiones artísticas en fibra vegetal, madera, totumo y metales, al igual que sus valoraciones sobre la naturaleza. Estos elementos marcan huellas que son rastreadas en la tradición oral de esta zona, y que vienen a conformar las raíces de la etnia.

Los reconocimientos de los Zenúes en la época de la República.

Las familias Zenúes son numerosas y mantienen la unidad social con la casa paterna. En este sentido, la unidad familiar la conforman los padres, las hijas solteras, los hijos solteros, y algunos hijos varones con su respectiva familia. Sin embargo, en la actualidad esta estructura extensiva ha cambiado y por necesidad han condicionado la creación de familias nucleares reducidas.

La familia Zenú se organiza en torno a la figura del hombre. Las reglas de residencia de las parejas radican en establecer la vivienda en casa del suegro paterno. Esta condición varía de acuerdo al número de integrantes de la familia extendida. El matrimonio en el pueblo Zenú es una condición de reconocimiento social y se establece a raíz del arreglo en dinero que ocurre entre el novio y los suegros, teniendo en cuenta el estatus de la novia o de la familia. Existe la exogamia interna, es decir que los matrimonios se establecen entre parejas de distintos asentamientos, además es usual la práctica de la poligamia, siempre y cuando no sean familiares.

El hombre Zenú, básicamente se dedicaba a la caza y pesca, a la agricultura y a la elaboración de artesanías en fibras vegetales, en madera o en totumo. La pesca y la caza se hacían en forma artesanal, utilizando los ríos y bosques cercanos dentro de su territorio. Los hombres Zenú han asistido al fenómeno del trabajo informal o jornaleo, principalmente en fincas de hacendados en las áreas cercanas a sus tierras tradicionales. La organización interna en el pueblo Zenú, en la actualidad se caracteriza por mantener los patrones culturales ancestrales. Este sistema se fundamenta en organizarse por asentamientos dentro del resguardo y cada una de estas unidades tiene un Cabildo Menor. A su vez, la unión de los diferentes cabildos conforma el denominado Cabildo Mayor Zenú. Este cabildo mayor orienta los intereses colectivos del pueblo, ejerce control y congrega a las comunidades. Bajo esta lógica se evidencia una organización interna similar a la que existía antiguamente, en cuanto el pueblo

mantiene dividido su territorio bajo una figura de cacicazgos, que hoy se denominan cabildos menores.

Los Zenúes han estrechado lazos con otras organizaciones nacionales de carácter étnico y social. En este sentido, la Autoridad Nacional de Gobierno Indígena (ONIC) ha venido acompañando a este pueblo en las diferentes iniciativas internas. Además, el grupo Zenú es integrante de confederaciones de tipo étnico que funcionan en la región Caribe. También es clara la relación comunitaria que el pueblo Zenú mantiene con sus vecinos inmediatos como lo son los campesinos y el resto de la sociedad costeña, principalmente. De ella, se deriva que los indígenas Zenúes sostengan relaciones que facilitan el intercambio comercial y laboral. Debido a la ubicación de sus resguardos y la situación precaria que afronta la población Zenú, resulta fácil asociarse a dinámicas laborales externas, a través del trabajo informal o jornaleo en fincas cercanas. El sistema de intercambio comercial establecido ha acelerado el fenómeno de desarraigo cultural debido al contacto directo y continuo con la sociedad costeña y demás agentes vecinos. Aunque estos procesos de socialización permiten integrar visiones, cultura y prácticas socioeconómicas, es evidente que la dilución del acervo cultural y la concentración de la pobreza primaron en la población.

Además de lo anterior, se une a este proceso de pérdida de los patrones culturales a hechos como el siguiente: desde el periodo de la Independencia, y paralelamente al problema de la explotación petrolera en el territorio Zenú que se hace en la actualidad, se suma el surgimiento y la instauración de haciendas en el departamento de Córdoba. En ellas fueron vinculados como trabajadores a muchos indígenas en condiciones de sobreexploitación, mientras se siguió el despojó a muchos de sus tierras por diferentes métodos (Velandia, 2012).

Pero, el hecho que más peso tiene en todo este proceso de aculturización del pueblo Zenú es que su sistema educativo no cuenta con programas de educación propia. Bajo esta perspectiva la

educación que se imparte dentro de su territorio es la educación escolarizada convencional cuyo currículo es perfilado por lineamientos y estándares sugeridos por el ministerio de educación nacional MEN. No obstante, el Gobernador del Cabildo Mayor Zenú, en calidad de representante legal del pueblo, suma esfuerzos con el fin de construir un programa de educación propia acorde a sus expectativas e intereses sin desligarse del contexto nacional y mundial. En este sentido, se suman a las principales problemáticas que tiene el pueblo Zenú como son la pérdida de su lengua nativa y el hacinamiento territorial en que viven que no les permite el desempeño adecuado de las actividades culturales asociadas a sus tradiciones y al ejercicio de una agricultura propia. Junto con estas problemáticas, se asocian otras que ponen en evidencia su pobreza y desatención estatal. La más crítica y sentida es la precaria condición para abastecerse de agua potable en todos los asentamientos humanos de la región. La insuficiencia de agua potable y las condiciones cómo se obtiene, son los principales factores de riesgo que generan enfermedades como brotes, parásitos, diarreas y problemas estomacales, entre otros.

Por otro lado, la falta de alimentos adecuados para el consumo humano o dietas desbalanceadas produce desnutrición en la población infantil, y en los adultos se evidencian problemas de salubridad como la tuberculosis y algunas enfermedades de tipo respiratorio. Las inadecuadas condiciones ambientales y alimenticias conllevan a que en la población Zenú sean comunes enfermedades transitorias como gripas, virosis y problemas del tracto digestivo. Otro factor de riesgo de afecciones de salud es la exposición de la población a las mordeduras de culebra y de algunos animales que habitan las tierras boscosas y pantanosas.

Además, se registra la implementación de programas educativos no concertados con la etnia que conllevan a la pérdida de los usos y costumbres, sobre todo en la población juvenil. Otras problemáticas que los afectan, están asociadas a la falta de programas de formación de líderes o promoción de liderazgos desde su cultura. Con ellos se busca la realización de acciones concretas que

contemplan el conocimiento tradicional y ancestral del pueblo con las valoraciones suficientes para una promoción de símbolos que reflejen su identidad y su trascendencia en el tiempo.

Actualidad de la etnia Zenú

En la actualidad, el pueblo indígena Zenú se localiza en los resguardos de San Andrés de Sotavento en el departamento de Córdoba y en el Cerro el Volao de Necoclí Antioquia. Además, en varios asentamientos pequeños en Sucre, Antioquia, y Chocó. El pueblo Zenú se encuentra concentrado en el departamento de Córdoba, especialmente en el Resguardo de San Andrés de Sotavento, reconociendo que en los departamentos de Sucre y Antioquia se encuentran asentamientos con un número de personas considerable.

Antes de la Constitución de 1991, los indígenas ocupaban en la mayoría de los países de América un lugar muy desfavorable en la escala social. Una evidencia de esta situación es la que presenta Zambrano (2002:185) citado por Velandia (2012), cuando expresa que los cambios constitucionales en muchos países de Latinoamérica visibilizaron el proceso de diferenciación social y cultural de la diversidad, y permitieron los posicionamientos funcionales de los sujetos como los llamados líderes indígenas. A la diferencia socioétnica tradicional que situaba a los indígenas en la última escala social, se añadió la diferenciación funcional de las actividades de los pueblos indígenas que dieron cabida a los sectores salud, educación, cultura, justicia, política, desarrollo, medio ambiente, etc., para pelear derechos en forma segmentada propiciando la aparición de gestores indígenas especializados, que adquirieron representatividad política, liderazgo y cierta autonomía funcional, respecto de las autoridades étnicas vernáculas; etnológicamente, difícilmente commensurables entre sí.

Las formas de apropiación de las tierras por parte de los pueblos que han habitado históricamente el Bajo Sinú, resaltan el carácter cultural de esa apropiación que es tanto material como

simbólica, pues es el soporte sobre el que este pueblo desarrolló sus identidades y visiones de mundo y los procesos complejos de construcción cultural ligados a la ocupación y al uso de las tierras. Bien lo dice Joaquín Molano (2009): “mediante los imaginarios se producen identidades y derechos territoriales. Han pasado siglos desde la conquista y el legado Zenú pervive en algunos lugares de Córdoba y Sucre en donde se aprecian aún sus obras hidráulicas y los sistemas productivos adecuados a ellas”.

Sin embargo, la pérdida paulatina de la biodiversidad en la flora y la fauna, la contaminación de las aguas y esterilización de los suelos, la sedimentación y la desecación de las ciénagas, pone en riesgo y hace cada vez más precarias las condiciones de vida de los nativos, los cuales dependen de la calidad y disponibilidad del agua para vivir dignamente y llevar a cabo sus actividades diarias. Los cambios de los últimos diez años en el valle del Sinú, el desequilibrio observado, obedece más a causas antrópicas que a procesos naturales, produciendo una abrupta ruptura y un cambio constante entre un territorio biodiverso a un paisaje homogenizado y potrerizado, o sea convertido en potrero o pastizal.

Desde el afianzamiento del pueblo Zenú en torno a la identidad de la lucha étnica, hasta la reglamentación sobre competencias y transferencias de la nación promulgada en la Ley 60 de 1993, han sido varios los cambios que se visualizan en este periodo de consolidación. Es este el momento en que se organizan las estructuras sociales y políticas para incluirse dentro del movimiento indígena nacional y se empieza, a aprender sobre la marcha, lo que significa ser indígena, se busca la recuperación del territorio asignado desde la colonia y el respeto de los derechos hasta entonces vulnerados, la identidad, y fundamentalmente la autonomía. Por esta razón, Colombia se vio en la obligación de precisar el número de personas que constituyán la comunidad Zenú. El ejercicio lo hizo el departamento nacional de estadística DANE en el año 2005, cuyo censo reportó la siguiente distribución por departamento resumida en la tabla 1:

Tabla 1. Asentamiento y concentración del pueblo Zenú

Población Zenú: 233.052				
Patrones de asentamiento		Nº de habitantes	% sobre total de la población	el
Departamentos de mayor concentración	Córdoba	143.457	61,6%	
	Sucre	80.830	34,7%	
	Antioquia	6.594	2,8%	
	Total	230881	99,1%	
Población Zenú en áreas urbanas		79402	34,1%	

Fuente: DANE (2005)

Los Zenúes representan el 16,7% de la población indígena de Colombia. La población Zenú que habita en zonas urbanas corresponde al 34,1% (79.402 personas), cifra superior al promedio nacional de población indígena urbana que es del 21,43% (298.499 personas). De acuerdo al Censo, el porcentaje de población Zenú que no sabe leer ni escribir es del 25,8% (60.118 personas), del cual la mayoría son hombres: 50,8% (30.559 personas).

Sin duda alguna, el más importante logro de los Zenúes, es la consolidación del Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, y de suyo, tener el reconocimiento del Estado colombiano; con ello se demuestra que fueron compensados, en alguna medida, los sacrificios de la lucha que han vivido.

“...si bien no mantienen un continuum territorial, se encuentran unificadas políticamente en el Cabildo Mayor del Resguardo de San Andrés de Sotavento, Córdoba y Sucre” (ONIC 1998:138).

Como consecuencia del reconocimiento étnico, los Zenúes han hecho esfuerzos para integrar a algunas comunidades prehispánicas a

su estructura, pero han encontrado grandes dificultades para semejar su universo, que parece muy distante y desconocido.

Rastreo histórico del factor pobreza en la etnia Zenú

Después de revisar los documentos y analizar la información aportado por Tarabini (2008), Tezanos (2013), Reyes (2009) y del MESEP (2010), relacionada con la historia de la etnia Zenú, se encontró que: En la época de conquista, el Zenú fue despojado de sus bienes materiales. El oro, muy valorado por esta etnia fue el motivo para el saqueo de sus casas, cementerios y de sus lugares sagrados. En su lucha por la defensa de su territorio muchos murieron ante la arrogancia y avaricia del invasor que, sin piedad, no discriminó hombres, mujeres y niños para cumplir con el despojo y asegurar el botín que debía compartir con la corona española.

En la Colonia, el despojo de los cementerios Zenúes se acentúo. Ante la disminución de la población capaz de trabajar hubo la necesidad de traer esclavos del África con la fortaleza suficiente para saquear tumbas y extraer oro en los arroyos y ríos del nudo de Paramillo y el Bajo Cauca. Años más tarde se establecieron las haciendas de los señores españoles y el indígena quedó sometido a la esclavitud, en especial en una estructura de carácter privado pero con auspicio de la corona española que se llamó encomienda. La más numerosa, productiva y codiciada fue San Andrés-Mexión, de la provincia de Cartagena. Por esta razón, las relaciones entre los Zenúes y los encomenderos presentaron numerosas disputas que fueron zanjadas frente a los notarios eclesiásticos y también frente a los oidores y visitadores de la Corona (*Banco de la república*³, 1996).

En 1773, la Cédula Real de Cartagena de Indias No. 1060 relaciona la existencia del Resguardo Indígena Zenú (RIZ, 1998). Para esa época, la región y el poblado Zenú no tenían existencia cartográfica, pero fue clave el establecimiento oficial del resguardo y

³ Banco de la república de Colombia-Sección cultural-Biblioteca.

de la organización política. Con el establecimiento de la encomienda, siguió un periodo muy crítico para la subsistencia del pueblo Zenú. El despojo de sus bienes y de la tierra fue poco para lo que siguió. Fue obligado a recibir la fe católica y a dejar sus creencias religiosas y lo que es peor a aprender el idioma del invasor y dejar de practicar su propia lengua. El exterminio, el despojo de sus bienes, de la tierra, de sus creencias y ahora a olvidar su propia lengua porque se consideraba un motivo de rebeldía hablar su propia lengua. Ante este panorama, el reducto que quedó de la población Zenú quedó sometido y en la pobreza absoluta. Una clase social que no tenía reconocimiento por la corona española y que, en la mayoría de las veces quedó en la indigencia.

Sin embargo, a mediados del siglo XVII, la corona Española reconoció la existencia de esta etnia y le concedió un título que definía su territorio. En el siglo XIX cuando se inicia la república, empiezan las luchas por la tierra que se prolongaron hasta el siglo XX. A partir de 1950 hasta nuestros días, el Estado colombiano ha reconocido la existencia de la etnia Zenú y ha iniciado procesos de acompañamiento en la recuperación de las tierras que antes pertenecían a sus ancestros.

Relación entre pobreza y cosmovisión en la población Zenú

La cosmovisión o visión del mundo de la etnia Zenú configurada en una época determinada está relacionada con sus percepciones, concepciones y valoraciones sobre sí mismo o de su entorno. La cosmovisión del Zenú en la época de la conquista y colonia al estar sometido a la esclavitud y al ser despojado de todos sus tesoros, de su cultura y convertirlo en un esclavo e indigente, se acerca a la desesperanza, postración y resignación para algunos sectores y desencanto y rebeldía para otros. Para los sectores resignados a la situación que vivían, su cosmovisión queda reducida a la aceptación de una realidad que les fue impuesta y que el mejoramiento de la misma dependía de las buenas relaciones con sus amos. Muchos de ellos alcanzaron la libertad por la misericordia de sus amos y los hijos de estos nacieron libres. Entonces la cosmovisión

se reducía al deseo de libertad y la forma sumisa como podía conseguirla. Para los que no se resignaban, el deseo de libertad se asociaba con el de la venganza y en compañía del esclavo negro participaba en rebeliones, que en la mayoría de las veces, no fructificaban y terminaban muertos, en las manos de sus amos.

En la época de la república, la mayoría del pueblo Zenú se encontraba en procesos de mestizajes y se inició la lucha por la tierra, apoyados en el reconocimiento de la corona española. Un estudio impulsado por el Banco de la República de Colombia, registra que:

“en 1773 el rey de España, Carlos III, constituyó el resguardo con 83 mil hectáreas de terreno y tres barrios: Mexión (San Andrés), Chinú (Chinú) y Pinchorroy (Chimá), con sus cabildos y capitanes, bajo el mando central de un cacique”

(B. de la R. 1996:18).

A finales del siglo XIX y todo el siglo XX, la cosmovisión de las nuevas generaciones Zenúes estaba centrada en la recuperación de su territorio ancestral. Este proceso está muy bien descrito en el trabajo de autores como Borda F. (2002), Velandia (2003) y Mejía (2003). En estos documentos, se encontró que la gran mayoría del territorio se encontraba en manos de particulares y que, en este tiempo hacía parte de las grandes haciendas agrícolas y ganaderas. Muchos de ellos trabajaban en las haciendas en oficios de mantenimiento con una remuneración que no alcanzaba sino para la subsistencia. Sin embargo, algunos de ellos empezaron a reagruparse y a definir rutas de trabajo dirigidas a recuperar las tierras ancestrales. Su nivel de pobreza y el poco reconocimiento del país hacia el grupo étnico, hizo que este camino fuese largo y escarpado. Tuvieron que ocurrir muchos eventos y acciones de hecho para que el Estado empezara a reconocerlos como grupo social y a incluirlos en la política pública.

Relación entre pobreza y acervo cultural del pueblo Zenú

El acervo cultural del pueblo Zenú es todo el conocimiento que la población ha acumulado a través del tiempo ya sea por acopio, tradición o por herencia y las motivaciones y disposiciones de quienes lo resguardan. En él se encuentra, toda esa tradición de plantas medicinales que cultivan y cuidan, sus preparaciones y las formas de aplicación, al igual que los ritos que involucran estos saberes ancestrales en acciones que trascienden lo terrenal hasta manifestarse en un mundo donde la magia, la religiosidad y espiritualidad los conectan con lo divino. También hacen parte de ese acervo cultural, toda la tradición oral de cuentos, leyendas, cantos, rezos, ritos y dramatizaciones de sus vivencias, creencias y percepciones sobre la naturaleza, la vida, la mujer, los dioses, la agricultura, etc. Por último, no se puede dejar de lado algo tan importante como son sus manifestaciones artesanales.

De la riqueza de cultura Zenú, se destaca el acabado de las artesanías, orfebrerías y todas aquellas manifestaciones que los identifican a nivel regional y por qué no a nivel mundial. Durante la conquista y la colonia todo esto se perdió. El sometimiento fue tan fuerte y violento que las generaciones que sobrevivieron, tuvieron muy pocas oportunidades de manifestar esos saberes por lo que empezaron a olvidarse en la gran mayoría de la población. La iglesia, la escuela y la fuerza española ejercida como legítima, cumplieron con su cometido. Muy pocos de estos saberes, quedaron en la memoria de los pobladores, pero han sido suficientes para que sus descendientes en el siglo XX y lo que llevamos del XXI, hayan empezado a reconstruir su memoria histórica para transitar en ese largo camino que les permitirá manifestarse como un pueblo que tiene una identidad cultural propia en su tránsito hacia el futuro.

A pesar de todas estas situaciones adversas, los descendientes Zenúes se ubican en un territorio que les pertenece y que ha sido producto de luchas y reconocimientos del Estado colombiano. La mayoría de sus habitantes viven en la pobreza y sólo trabajan en

actividades de subsistencia. Les ha costado mucho trabajo reconstruir su memoria histórica y su identidad cultural que sería uno de los medios que les permitiría adquirir los reconocimientos necesarios para romper la tendencia de la pobreza en que viven sus habitantes.

A pesar que la mayoría de la población Zenú se encuentra sumida en un alto nivel de pobreza multidimensional, hay actuaciones que reflejan la rebeldía del pueblo para no olvidar la grandeza de sus antepasados. Uno de esas manifestaciones es el sombrero vueltiao. Este objeto artesanal, en la actualidad no sólo identifica la grandeza de la población Zenú, sino a toda la República de Colombia como símbolo cultural de la Nación (ley 904/2004). También el Balay que servía para ventear el maíz y el arroz, los Canastos, los Lacanes que servían para guardar otros objetos, la Petaquilla que era el baúl de los indios, el abanico y la cuartilla o chocoës, utilizada para la siembra de maíz y otros productos.

Relación entre pobreza y educación en el territorio Zenú

109

Los Zenúes le han apostado enérgicamente en la educación de sus niños y jóvenes desde la década de 1970, cuando se hizo totalmente evidente que, para no continuar siendo engañados y ultrajados constantemente por los colonos mestizos y blancos de la población circundante, era necesario superar el analfabetismo. Desde entonces, la escolarización se ha hecho cada vez más intensa hasta la fecha, donde prácticamente la totalidad de niños y jóvenes asisten a los centros educativos localizados en diferentes zonas del Resguardo. Existe una gran cantidad de indígenas Zenúes bachilleres y profesionales de diversas áreas.

Desde el 1988 hasta el día de hoy, se han realizado visitas por auditores departamentales a las Instituciones Educativas que pertenecen a la jurisdicción del resguardo indígena Zenú. Un caso que se analiza esta información corresponde al municipio de Sampaés, ubicado en el departamento de Sucre con datos demográficos como los que aparecen en la figura 1. De la información recogida, se extrae

que en las Instituciones urbanas del municipio de Sampués, gran parte de la población pertenece al resguardo Zenú. En la zona rural el número aumenta por la localización de los asentamientos humanos más importantes por lo que la mayoría de los estudiantes pertenecen a la etnia. Estos, tributan y demandan educación en las Instituciones Educativas ubicadas en ese territorio.

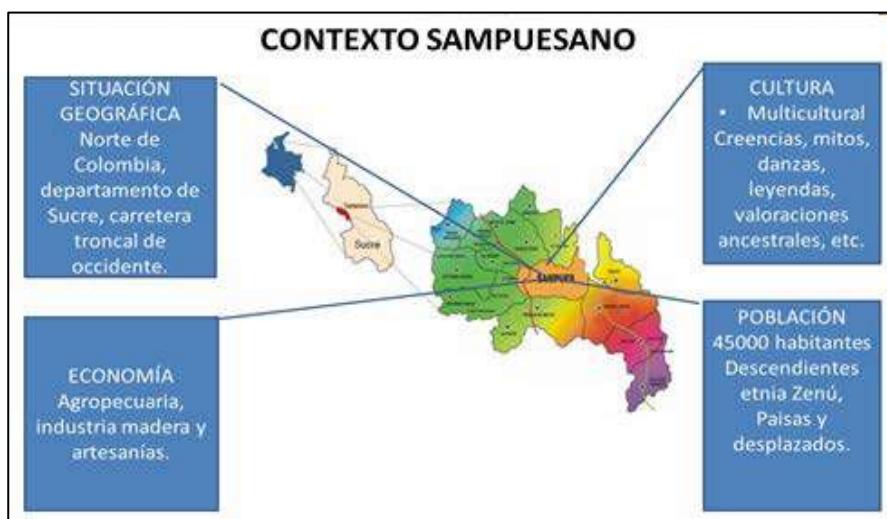


Figura 3. Demografía de Sampués.

Fuente: mapa tomado de: <http://cdim.esap.edu.co/>. Infografía propia

También se ha rastreado la inversión estatal realizada en los últimos años en el sector educativo, en el mejoramiento de la planta física, en la dotación de equipos electrónicos tanto para la parte didáctica como la parte administrativa y capacitación a los docentes en didácticas generales y específicas. A pesar de lo anterior, hasta la fecha las manifestaciones culturales y disposición para restaurar su memoria histórica y direccionar su visión hacia su identidad como grupo, no se ve claramente. Las danzas folclóricas giran en torno a la *champeta*⁴, *vallenatos*⁵ y *papalleras*⁶ y muy poco del ritmo de la danza ancestral.

⁴ Música típica de la región caribe colombiana, representativa de grupos humanos afrodescendientes

Otro aspecto que preocupa, es la utilización del territorio por parte de las cadenas productivas que se han establecido entre ellos. Es evidente que su territorio es un recurso que debe utilizarse hasta agotarse, sin pensar que las futuras generaciones también tienen derecho a disfrutar de su biodiversidad. Ese apego que mostró el ancestro Zenú por el suelo, las aguas y el bosque, no se observa en sus descendientes. En la actualidad el territorio se encuentra desforestado, los arroyos y las fuentes de agua se han secado y la fauna silvestre que en un tiempo era abundante, ahora está en proceso de extinción (Rodríguez, 2014). Y, sin temor a equivocarse, es preocupante que el acervo cultural basado en la medicina tradicional, se ha ido perdiendo de generación en generación sin que la tendencia encuentre un punto de quiebre.

Toda esta situación preocupa tanto al Ministerio de la Cultura como a la dirección del resguardo indígena Zenú RIZ que es consciente que el proceso de reproducción y transferencia de los saberes ancestrales de una generación a otra, no se está dando como debería darse. Una de las instituciones más cuestionadas es la escuela. El currículo escolar vigente consiste en concretar los lineamientos de la política pública educativa soportada en estándares de competencia, derechos básicos de aprendizaje y evaluada a través de la prueba saber en 3°, 5°, 9° y 11 grado. Aunque, la ley 115, dotó a las instituciones educativas de autonomía para diseñar y administrar el currículo, los grupos étnicos aún tienen dificultades para definir los saberes que deben acompañar a las áreas fundamentales que sugiere el Ministerio de Educación Nacional-MEN. No se observa efectividad de las escuelas en los procesos de transferencia de los saberes ancestrales ni en los resultados en la prueba que hace el Estado para evaluar la efectividad de su política educativa. Aún persisten las dificultades para diferenciar los términos educación propia, etnoeducación y educación intercultural. Estos aspectos hacen parte del diagnóstico de la parte educativa del RIZ.

⁵ Música de la región caribe con trascendencia mundial.

⁶ Banda de música folclórica típica de la región caribe colombiana

El Resguardo ha venido realizando un diagnóstico sobre su realidad educativa con la intención de diseñar un currículo propio. Una buena parte de los hallazgos de tal diagnóstico se encuentra consignada en este texto: *Después de revisar el PEI de algunas instituciones educativas y de entrevistar a algunos directivos, se encontró la incorporación del llamado “componente indígena” en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); una exigencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.*

Otro aspecto observado estaba relacionado con la implementación de actividades específicas vinculadas a la exaltación y rescate de valores y conocimientos tradicionales. Lo anterior, se hizo con el propósito de elaborar un documento que permitiera la consolidación de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del pueblo Zenú, que abarcara y diera cuenta de las necesidades, expectativas y experiencias de estudiantes y docentes en diferentes zonas del Resguardo. Las iniciativas de construcción de un currículo propio del pueblo Zenú se remontan a 1985, cuando gracias al apoyo de las misioneras católicas Lauritas, se elaboró una cartilla de lectoescritura que incorporaba aspectos del hacer cotidiano de los habitantes del Resguardo. En ella se hacía referencia a situaciones y elementos habituales para los niños del Resguardo, tales como nombres de objetos tradicionales, lugares sagrados o situaciones laborales ligadas al campo y a la artesanía.

No obstante, fue a partir de 1991 año en que la Constitución Nacional de Colombia reconoció al país como pluriétnico y multicultural, que se incrementaron y consolidaron iniciativas de ese tipo en la región. A partir de la década de 1990, se llevó a cabo en el Resguardo un proceso aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, encaminado al diseño de una propuesta de currículo indígena que capacitara a los docentes para ser educadores en áreas indígenas. Sin embargo, a pesar de que esa iniciativa se llevó a cabo parcialmente, el material didáctico del contenido curricular para la básica primaria nunca se pudo editar por falta de gestión. Para esa misma época, en algunas instituciones educativas se realizaron

diagnósticos que arrojaron como resultado que en la región se habían desplazado las prácticas agrícolas y artesanales, debido a que las personas que habían sido escolarizadas, no querían trabajar el campo ni la artesanía, pues les parecía muy duro y sentían que estaban capacitados para realizar otro tipo de oficios, de cierta forma sentían que estaban “sobre calificados” para el trabajo rural.

A partir de tal diagnóstico, en muchas instituciones del Resguardo se empezó a implementar un currículo con énfasis agroecológico y artesanal, buscando despertar el interés de los estudiantes que fuera más acorde con su realidad. Inicialmente, esta decisión generó resistencias de los padres de familia y estudiantes, que veían en la educación formal con programas tradicionales una alternativa para mejorar su situación socioeconómica. En oposición a esto, las nuevas políticas de las instituciones implicaban reforzar algunos elementos de los que ellos querían alejarse, pues cargaban con el estigma de lo indígena y los remitían a un imaginario ligado al atraso, a la pobreza y a la discriminación sufrida por parte de la población blanca y mestiza circundante.

Entre las décadas de 1990 y 2000, iniciativas de este tipo ganaron aceptación entre jóvenes y adultos, pues la caracterización positiva de la etnidad se transformó en un discurso poderoso, capaz de movilizar esfuerzos, instituciones y recursos que otorgaron cierto aire de dignidad a la condición indígena en el país. Más recientemente, muchos centros educativos optaron por la incorporación de lo étnico en los currículos mediante la “cátedra Zenú”, una materia que viene siendo implementada desde el año 2008. En ella se imparten conocimientos sobre el Resguardo, su historia, las recuperaciones de tierra, costumbres, tradiciones, etc.

La cátedra de cultura Zenú, tal como es descrita en los Proyectos Educativos Institucionales PEI, es un proyecto cultural a nivel nacional, que busca valorar y recopilar la tradición oral y escrita a través de docentes, médicos tradicionales, escritores, etc. A pesar del carácter optimista de estas iniciativas y de todo lo que fue posible a

través de ellas, en años más recientes los docentes y líderes del Resguardo vienen enfrentando una serie de problemas de difícil solución. Uno de ellos se refiere a la dicotomía: lo propio y lo ajeno; que es usada para caracterizar la procedencia de todos los elementos y prácticas realizadas por la población Zenú. Lo propio, se refiere a las actividades artesanales, agrícolas y a la forma de organización política que funciona bajo la figura del Resguardo y cuenta con un Cacique Mayor como autoridad máxima.

Mientras lo ajeno, está relacionado con el dinero, la moda y la tecnología. En el caso concreto de los estudiantes jóvenes, varios docentes relataron que dentro de los centros educativos pertenecientes a la jurisdicción, se ha intentado fomentar el uso del *Sombrero Vueltiao*⁷, pero a pesar de estar permitido e incentivado, casi ningún estudiante lo usa. El motivo, según los docentes, es que los muchachos prefieren las cachuchas y gorras modernas, o usar peinados parados y no llevar ninguna protección en la cabeza, comentó una docente.

En cuanto a la utilización del tiempo libre por parte de niños y jóvenes en actividades como los videos juegos o la televisión, fue referida como otra situación a la que las instituciones han intentado hacer un frente común para intervenir mediante la recuperación de juegos tradicionales y la realización de festivales y exposiciones periódicas. Sin embargo, estas iniciativas no han tenido continuidad. La falta de pertenencia frente a lo autóctono, referida por varios docentes, se evidencia también en la preferencia de muchos jóvenes por actividades como el mototaxismo, o la venta ambulante de café en ciudades capitales de la región. Estas serían actividades que permitirían ganar dinero rápidamente, pero que los alejarían de su cultura y tradiciones.

Intentando atenuar la influencia de estos factores e incentivar prácticas consideradas tradicionales como la artesanía y la agricultura, muchos centros educativos han establecido convenios con

⁷ Sombrero elaborado con la fibra de caña flecha (*Gynerium sagitatum*).

instituciones del orden nacional o regional como el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), CVS (Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y San Jorge) o la Fundación Oleoductos de Colombia, que ofrecen capacitaciones, en las que pueden participar los estudiantes y sus padres. Según consta en los PEI de las Instituciones y en las explicaciones de profesores y directivos, estas iniciativas han tenido como objetivo explícito valorizar y fortalecer los conocimientos tradicionales de la población, así como capacitar y mejorar las condiciones de realización de sus actividades laborales y garantizar la seguridad alimentaria de la región y la redistribución del ingreso.

Como un ejemplo exitoso de implementación de los elementos indígenas en los PEI de las instituciones, docentes y estudiantes reconocen a la articulación de la estructura política organizativa del Resguardo a la escolar, es decir, el uso de palabras como capitán, cacique, etc. que fueron incorporadas para referirse a los personeros y representantes estudiantiles, haciendo uso del decreto 804 de 1995, que en su artículo 18º consagra “En la organización y funcionamiento del gobierno escolar y en la definición del manual de convivencia en los establecimientos educativos para los grupos étnicos, se deberán tener en cuenta sus creencias, tradiciones, usos y costumbres”. Sin embargo, pese a las iniciativas mencionadas, existe de modo general un bajo rendimiento académico tanto en las pruebas internas como externas por parte de los estudiantes, según mencionaron varios docentes. Esto es atribuido, como dicen algunos docentes y directivos de las Instituciones Educativas, en parte al hecho de que varios niños y jóvenes asisten a las instituciones escolares apenas para recibir el dinero del programa de gobierno “Familias en Acción” y no porque tengan algún interés en los contenidos que allí se imparten. Otro elemento mencionado fue la participación de los niños y jóvenes como pilares de la economía doméstica, principalmente con la realización de actividades ligadas a la artesanía. Esto impediría que dedicaran tiempo suficiente a las actividades académicas.

Según las versiones de los docentes, aproximadamente el 5% o menos, de los estudiantes continúa hacia la formación superior. Muy pocos tienen interés real en seguir estudiando y terminan el bachillerato apenas por obligación. En la actualidad, las expectativas de los egresados son el dinero fácil y rápido, por eso muchos de ellos se dedican al mototaxismo o a vendedores ambulantes en ciudades capitales de la región caribe. Las mujeres, usualmente se emplean como domésticas también en las ciudades capitales”, indicó un docente de una de las Instituciones de San Andrés de Sotavento.

Los docentes reconocen explícitamente que entre los estudiantes hay un bajo nivel académico y en la región un alto índice de desempleo que no motiva a los jóvenes a estudiar. A este contexto, se suma el hecho de que los estudiantes actúan en su mayoría como receptores pasivos, parecen desmotivados, temerosos de participar y cometer errores. Esto es atribuido, según Velandia (2012), en parte a que en algunas escuelas trabajan docentes ajenos al Resguardo que no están vinculados a la organización indígena y normalmente limitan su actividad a impartir las horas de clase de la materia que les corresponde, sin ningún compromiso o interés por el rescate y mantenimiento de los aspectos étnicos. Otra consideración a tener presente, se refiere a que muchos docentes y líderes lamentaron que a pesar de que la mayoría de la población estudiantil se defina a sí misma como indígena, no sea posible encontrar esa identificación en las prácticas cotidianas de los jóvenes. Sólo en situaciones de contingencia, como la resolución de la situación militar de los muchachos, se apela de manera clara y precisa a la etnicidad Zenú para cobijarse con los beneficios que tienen por ley los pueblos indígenas, entre los cuales está la no obligatoriedad del servicio militar.

En la última década, los jóvenes de la comunidad tienen algunos privilegios al aspirar y matricularse en carreras universitarias. El sistema de préstamos por el ICETEX, la adjudicación de becas y la admisión en programas universitarios, son entre otras, las estrategias que está utilizando el Resguardo para que sus cuadros sientan orgullo

de su raza. Otro aspecto que vale la pena resaltar es la de contar con un sistema de salud con muchos privilegios ante el resto de Empresas Promotoras de Salud que no cuentan con los recursos de la primera.

Relación pobreza, educación y calidad educativa

“No puede estudiarse la escuela sino es en el contexto social, en este sentido se pretende estudiar la complejidad de la escuela y la educación” (Bourdieu, 2007)

La prioridad otorgada a la educación en la lucha contra la pobreza parte del supuesto de que a mayor inversión educativa permitirá mayor desarrollo económico de un país y mayores posibilidades de ingreso de las personas al mercado laboral. Este supuesto también contiene que el mercado laboral que se genera a partir de la inversión que se ha realizado, es capaz de absorber a todos los ciudadanos formados con un salario suficiente para una inclusión social ascendente (Tarabini, 2008). En América Latina y en Colombia, las agendas globales sustentadas en estos supuestos contrastan con la realidad. Se observa que la expansión educativa implementada en la década de los noventa no ha generado el número de empleos, ni ha sacado a la gente del mercadeo informal, inestabilidad laboral y de la precariedad de sus condiciones de vida (CEPAL, 2006). Esta situación es preocupante porque el direccionamiento de una política global, se ve debilitado por las particularidades de cada país y de las regiones. Esta debilidad mostrada en la economía de la mayoría de los países latinoamericanos, es una tendencia que no parece quebrarse a pesar de la creciente cobertura educativa en todos los sectores de la población. Esto genera debilidad de unas democracias que no tienen la suficiente claridad y fuerza para sacar adelante iniciativas que generen desarrollo apoyadas en una educación de calidad que se articule con la visión de transformación y desarrollo del país.

Un ejemplo concreto de lo expresado anteriormente, lo hace evidente Rodríguez (2014), en un estudio realizado en 124

Instituciones Educativas del departamento de Sucre buscando correlaciones entre el factor socioeconómico y los resultados académicos de los estudiantes y encontró que en todo el departamento de Sucre se presentan correlaciones positivas con fuertes interacciones entre estas dos variables. Mayor nivel socioeconómico, mejores resultados académicos. En este estudio, se incluyeron 7 instituciones educativas de la zona rural de Sampués que en la actualidad hacen parte del territorio del Resguardo Indígena Zenú RIZ y se encontraron correlaciones muy fuertes entre los factores antes mencionados, destacando niveles de pobreza muy bajos al igual que los resultados académicos evidenciados en la prueba Saber de los últimos 5 años. El factor socioeconómico fue definido teniendo en cuenta los ingresos familiares, el trabajo del padre y de la madre, la propiedad de una casa, el tipo de casa, el acceso a los servicios públicos, el estrato público y el nivel de SISBEN. En este sector, la homogeneidad se hace presente en el factor que define la pobreza, por lo que la correlación a nivel de las instituciones entre la pobreza y los resultados académicos no es significativa, pero sí muy fuerte cuando se hacen comparaciones con las instituciones educativas del sector rural o de otras regiones del departamento de Sucre.

Colombia mide la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas por los resultados de los estudiantes en la prueba Saber por lo que estas instituciones han sido definidas y clasificadas como de bajo logro. Los procesos de intervención, se hacen desde esta generalización sin que se utilicen elementos investigativos que le den una interpretación un poco más justa al hecho que se presenta, especialmente en aquellos lugares habitados por grupos representativos de la población colombiana donde no es efectiva la implementación de la política pública del sector educativo por los factores anteriormente mencionados. En este sentido, sería importante penetrar en el corazón de la etnia para saber y comprender las razones que tienen los estudiantes para tener pocas expectativas para seguir estudiando y el desinterés por aprender en un modelo educativo que transfiere unos saberes que no les son significativos.

Conclusiones

Existe una correlación entre la pobreza y la calidad educativa entre regiones que tienen diferentes índices de pobreza. Cuanto más pobre es una población, menor es el desempeño de los estudiantes en las pruebas que hace el Estado para evaluar la efectividad de la implementación de su política pública. En las instituciones educativas que pertenecen al RIZ de la zona rural del municipio de Sampaés la correlación se pierde porque sus estudiantes vienen de una zona que se caracteriza por la homogeneidad medida por el índice de pobreza de sus habitantes. Todos viven con ingresos menores de un salario mínimo mensual lo que los tiene en una situación apenas de subsistencia por lo que el futuro para ellos es cada vez más incierto. Los resultados académicos en la prueba Saber 11 de acuerdo con los datos del ICFES en los últimos 5 años son bajos lo que evidencia la poca efectividad de la política pública educativa en esta región.

El factor pobreza generado por los eventos históricos que le ha tocado vivir al pueblo Zenú, es visible en cada una de las familias. La miseria en que viven producto de pocos ingresos económicos derivando en la insatisfacción de sus necesidades básicas, buscan de manera desesperada mejorar sus ingresos con proyectos productivos. Pero, la falta de capacitación, acompañamiento y direccionamiento por parte del Estado, los ha sumido en una lucha diaria por la subsistencia, sin que se vea una luz que ilumine el camino hacia el desarrollo y al mejoramiento de su nivel de vida.

Los jóvenes Zenúes no ven en la educación el factor que direccione el desarrollo del pueblo. Muchos de ellos conforman unidades familiares muy jóvenes y requieren ingresos económicos inmediatos por lo que se dedican al mototaxismo, a las actividades agropecuarias como jornaleros o a trabajar en los talleres madereros sampuesanos y un porcentaje mucho menor al comercio informal en muchas ciudades de la Costa. El terminar un bachillerato o ir a la universidad no les llama la atención por lo que sus expectativas hacia el futuro no están centradas en la educación porque no les proporciona ingresos

inmediatos y entre sus idearios se identifica como un factor que no les genera movilidad social para salir de la pobreza en la que se encuentran. Esto trae consigo el desinterés hacia el estudio y resultados académicos muy bajos tanto en las pruebas que hacen las Instituciones Educativas como las externas que hace el Estado.

Bibliografía

Avendaño, R. (2009) A orillas del río. La cultura anfibia del Bajo Sinú en Colombia: Transformación, explotación y conflicto.
www.aocdesign.tk

Arango y Sánchez. (2004). Los pueblos indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá D.C.

Romero, María (1994). Senderos de la Memoria; Un Viaje por la Tierra de los Mayores. ICANH. Bogotá D.C. DANE. (2005). Censo Nacional.
<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Zen%C3%BA.pdf>

BANCO DE LA REPÚBLICA (1996). *Sinú amerindio, los Zenúes*. Banco de la República. Montería.

Belalcazar, Liborio M. 1987 “Indígenas y Reforma Agraria”. En *Grupos étnicos, derecho y cultura*. Funcol. Bogotá. 197-213.

121

Borda, F. (1986). *Historia doble de la costa, Retorno a la tierra, tomo IV*.

Borda C., Borda, F. (2002) Historia doble de la Costa. *Tomo I*, Mompox y Loba. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República y El Áncora Editores

Borel, María Cecilia (2010). Desigualdad educativa y vulnerabilidad. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI - “*PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDIGENA PROPIO*”- S.E.I.P Bogotá D.C., junio de 2013

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., i Sans, A. (1995). *Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Garcés C. (2010). El ser anfibio Imaginarios acuáticos en el Sinú. Análisis de la fauna mitológica en la tradición oral y la orfebrería Sinú. Tesis de Maestría Literatura Colombiana y Latinoamericana Escuela de Estudios Literarios Universidad del Valle Colombia Santiago de Cali, febrero de 2010 ISBN: 978-958-670-820-3
estudiosliterarios@univalle.edu.co

Jaramillo Agudelo, Darío (Subgerente Cultural) *Sinú amerindio. Los Zenúes.* Banco de la República. Subgerencia cultural. Área cultural. Montería. 1996.

López D. (2015). Artículo Panorama Infantil Wayuu. Las dos orillas. Revista semana. Abril 23 de 2015.

Mazzoni, Cecilia, Stelzer, Florencia, Cervigni, Mauricio y Martino, Pablo (2012). Pobreza, Vulnerabilidad Social Y Simbólica. Sus Efectos Sobre El Desarrollo Cognitivo Infantil. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MESEP (2010). Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad Metodología de cálculo de las cifras de pobreza, indigencia y desigualdad 2009 Preliminar Abril 2010

Negrete, María (2009), “*Adolescencia y escuela en escenarios de vulnerabilidad*”. Ponencia en el 2do Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata: “Psicología y Construcción de conocimiento en la Época”. La Plata, noviembre de 2009.

ONIC (2011), Autoridad Nacional de Gobierno Indígena. Palabra dulce, aire de vida. Forjando caminos para la pervivencia de los pueblos indígenas en riesgo de extinción en Colombia.

Ortiz Guerrero, C., Pérez Martínez, M. E. y Muñoz Wilches, L. A. (2006) Los cambios institucionales y el conflicto ambiental. El caso de los

valles del río Sinú y San Jorge. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Resguardo Indígena de San Andrés de Sotavento, Córdoba y Sucre –RIZ-. (1998).

Estatutos del Resguardo Indígena de San Andrés de Sotavento, Córdoba y Sucre.

Reyes, Posada, A. (2009) Guerreros y campesinos. El despojo de la tierra en Colombia, Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ríos, R. (2002). *Árbol duro, el problema de las hormigas y otras plagas. Poder local, legitimidad y justicia en una zona rural.* Tesis de grado. Antropología. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Rodríguez, A. M. y Tarra, L. (1994). Tierras recuperadas de los Zenúes. En: *Ecos.* Ecofondo. Ed. Catalina Restrepo. Dic, (2), pp 33-56. Bogotá.

Rodríguez, M. (2014). Representación Social de las plantas en la etnia Zenú. Rev. Escenarios N° 16 (pág. 98). ISSN 2011-9097. Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Sincelejo Sucre. Junio 2015.

Rodríguez, M. (2015). El departamento de Sucre: una región con inequidad educativa, cultural y social. Rev. ESCENARIOS N° 16 (pág. 98). ISSN 2011-9097. Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Sincelejo Sucre. Junio 2015.

Swartz, M. J., Turner, V. W. y Tuden, A. (1994). Antropología política: una Introducción. En *Alteridades.* Universidad Autónoma Metropolitana, 4, (8), pp 101-126. México.

Tarabini, Aína (2008). Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales y realidades locales. Tesis doctoral. Departamento de Sociología UAB.

Tezanos S., Quiñones A., Gutiérrez D. y Madrueño R. (2013). Manuales sobre cooperación y desarrollo. Desarrollo humano, pobreza y

desigualdades. Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica.

Vega Revollo O. (1995) Los Zenúes. Historia de los pueblos primigenios que habitaron los departamentos de Córdoba, Sucre, Bolívar, Antioquia y Chocó. Impresión CVS. Bogotá. Diagnóstico departamental de Córdoba. Disponible en: http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio_de_DDHH/departamentos/2008/cordoba.

Velandia Díaz, D. (1993). Los descendientes de los Zenúes. En: *Encrucijadas de Colombia amerindia*. Ed. Francois Correa R. Instituto Colombiano de Antropología. Santa Fe de Bogotá.

Velandia Díaz, D. (2012). Historia Del Territorio En El Pueblo Indígena Zenú. Universidad Nacional de Colombia o R., Edgar. *Revista Humanizarte*. Año 5, (8).

Valencia. Bogotá Borel, María Cecilia; Elgarate, Roberto; Fabrizi; Jorgelina y Velandia Díaz, Daniel 2003. Liderazgo y hegemonía. El caso del Resguardo Indígena Zenú, Córdoba y Sucre (Colombia). Ponencia del Simposio “Repensando las Américas en los umbrales del siglo XXI”, 51o ICA, Santiago de Chile.

Capítulo 4

Educación, tecnología e identidad cultural: una apuesta por la preservación del universo Zenú

Claudia Lengua Cantero*
Jorge Del Rio Vásquez**
María Angélica Medina***

“El indígena, goza de un mundo reducido y homogéneo que le permite mantener su identidad cultural: la propia lengua y religión, el vestido y las características raciales, las herramientas y técnicas, la sabiduría ancestral”. (Fals, 1986, pág. 32).

Introducción

La pérdida de identidad cultural de las minorías étnicas en América Latina representa un proceso histórico que inicia en el momento mismo de la colonización, en Colombia las 87 minorías indígenas han sido objeto de esta degradación, y resguardos como el de San Andrés de Sotavento, cabildos de los municipios de Sincelejo y Sampués en la región Caribe, poco a poco han sido despojados de su

* Docente investigadora, Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Email: claudia.lengua@cecar.edu.co

** Docente investigador, poeta y escritor. Email: jorgodelrio@hotmail.com

*** Docente investigadora, Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Email: maria.garciam@cecar.edu.co

tradición y derecho a enseñar y preservar sus raíces. Frente a ello, el Ministerio de Nacional de Cultura, ha trabajado en la conservación y rescate de la llamada cultura ancestrales de los pueblos indígenas existentes hoy en el país (MINCULTURA, 2000).

Existen muchos territorios indígenas protegidos en Colombia entre los que se encuentra el pueblo Zenú, quienes de acuerdo a la resolución número 007, por la cual se ratifica la declaratoria del resguardo indígena Zenú de San Andrés de Sotavento Córdoba y Sucre y se reconoce como un territorio ancestral, el cual se encuentra ubicado al noroeste de Colombia y cuenta con una extensión territorial de 83.000 hectáreas según escrituras de la corona española de 1773, con presencia de asentamientos indígenas en los departamentos de Córdoba y Sucre en quince municipios: San Andrés de Sotavento, Tuchín, San Antonio de Palmito, Chimá, Sampaés, Purísima, Sincelejo, Momil, San Onofre, Ciénaga de Oro, Santiago de Tolú, Chinú, Tolú Viejo, San Antero y Sahagún (MINCULTURA, 2000).

En esta extensión funcionan 80 instituciones educativas indígenas, que dentro de su axiología principal está el pilar de la preservación de la identidad cultural Zenú. Estas, de acuerdo a la Secretaría de Educación Departamental de Sucre, albergan a una población estudiantil de 16393 estudiantes Zenú, cifra que cobija al 85% de jóvenes en edad escolar del resguardo según el sistema de información de esta entidad.

No obstante, el carácter étnico que naturalmente poseen los currículos de las instituciones educativas del resguardo Zenú, su impacto y acciones sobre la preservación de la cultura raizal es prácticamente nulo, hasta el punto que docentes, estudiantes y comunidad educativa en general, desconocen los lineamientos constitucionales al respecto, atropellando la riqueza cultural encontrada en los diversos territorios indígenas, en especial la del pueblo Zenú y su cosmovisión.

En este punto de inconsecuencia de los procesos educativos frente a la comunidad étnica, la cultura del pueblo Zenú y la utilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) es relevante, ya que gracias a la potencialización de sus herramientas, se generan nuevos ambientes de aprendizaje y experiencias novedosas, donde la realidad y memoria histórica se recrean como parte de un juego enriquecedor que da resignificación desde lo colectivo e individual.

Así, desde este capítulo, se quiere mostrar la relación clara entre la tarea del proceso educativo y la injerencia curricular, en el marco de la identidad cultural del pueblo Zenú y el rescate de su riqueza ancestral, dando paso a la tecnología, como nuevo componente de cooperación pedagógica. La tarea principal, es entonces, mejorar las formas tradicionales de impartir los contenidos a través de la utilización de las tecnologías de la información. Pero, ello supone configurar un nuevo escenario en las relaciones entre profesores, alumnos, comunidad en general, temáticas, y formas de evaluación de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo de esta forma establecer una armonía entre la cultural, lo pedagógico, lo tecnológico, lo humano y lo pedagógico.

Finalmente, los resultados obtenidos apuntan a lograr cambios sustanciales en el paradigma etnoeducativo, lo que debe permitir hacer frente a las demandas sociales y culturales, haciendo uso de las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas capaces de colaborar en la consecución de uno de los principales objetivos de la educación: el desarrollo emocional de los alumnos y su formación cultural, lo cual hace parte de su universo inmediato y el arraigo necesario para el desarrollo integral. Aquí la diversidad, la tolerancia y pacificación del tejido social, como productos de la riqueza y pluralidad cultural, son esenciales para la paz sustentable y la resolución pacífica de los conflictos.

Materiales y metodología

El tipo de investigación en el que enmarcó esta investigación está dentro del enfoque cualitativo de corte etnográfica ya que se realiza un trabajo con la comunidad indígena de la Institución Educativa y pueblo indígena donde se describe detalladamente los patrones culturales tales como la forma como viven, su lenguaje, raíces, creencias, canciones, ocupaciones, preferencias, formas de conductas; expresadas por ellos mismo (León & Montero, 2003). De modo que se toman rasgos de la etnografía educativa ocupándose de forma puntual en descubrir lo que acontecía cotidianamente e indagó en aquellos datos más significativos, de forma descriptiva, para llevar finalmente a la interpretación y explicación de los mismos.

Por lo anterior, se realiza una escogencia de los diferentes informantes de acuerdo a la naturaleza del proyecto y al tipo de investigación, mediante un muestreo por conveniencia (Martínez, 2011). Se toman 400 estudiantes de distintos grados de primaria y bachillerato de ocho instituciones Indígenas, 20 docentes de las áreas de artística, castellano y ciencias sociales, cinco miembros del resguardo indígena de San Andrés de Sotavento y un experto en cultura Zenú. En ese mismo orden se les aplica una encuesta con respuesta tipo escala de likert, entrevistas con grupos focales, y entrevistas semiestructuradas a los líderes indígenas y al experto; con el fin de conocer sus percepciones, las tradiciones, las vivencias en torno a la cultura ancestral, y la manera como se abordan desde la escuela.

El pueblo Zenú y su riqueza cultural

Hablar de la riqueza cultural de un pueblo, es hablar de su universo, de su cosmovisión y su lucha histórica por perdurar. Se entiende como cultura, el conjunto total de las prácticas humanas, de modo que incluye las prácticas económicas, sociales, políticas, discursivas y comunicativas en general, objetivadas en la expresión de un pueblo (Sastre & Navarro, 2009, pág. 7). Esta expresión es

observable e involucra, cohesionando a los miembros de una comunidad como la Zenú.

Al respecto, algunas investigaciones realizadas han logrado establecer que la lengua Guajiba o Guamacó autóctona Zenú se perdió en su totalidad, sepultando con ella gran parte de aquel universo pictórico e histórico. Los vocablos ancestrales desde la época de la conquista fueron cayendo en el olvido, sobreviviendo solo algunas palabras autóctonas costeñas o algunos nombres de flora y fauna.

... el pueblo indígena Zenú perdió su lengua y es monolingüe, habla el castellano. En el legado ancestral se evidencia en el fuerte apego a su contexto territorial, especialmente los lugares sagrados y encantados. La presencia católica/cristiana en los procesos históricos produjo una mezcla sincrética, la cual se expresa en varias festividades, en las que los hombres se disfrazan de mujeres y otras expresiones distintivas. Entre sus creencias está la fe por el Dios cristiano y un panteón de santos, (San Simón del Blanco, San Simón de Ayuda y San Simón de Juego) a los cuales se les brinda tributo y se les hacen ofrendas para obtener buenas y abundantes cosechas. (Sánchez & Arango, 2004, pág. 5)

De acuerdo a Moss & Mazicana (1987), “la tradición oral, son los recuerdos del pasado transmitidos y narrados oralmente que surgen de manera natural en la dinámica de una cultura y a partir de ésta” (pág. 16). En tal sentido, el pueblo Zenú, representado en el resguardo indígena de San Andrés de Sotavento y los cabildos de los municipios de Sincelejo y Sampués, es dueño de una tradición oral rica en cuentería, cantos y una lengua en desuso. Por su parte, Mirian Castillo Mendoza, en entrevista en profundidad realizada y quien adelanta programas de acompañamiento a la etnia Zenú en el marco de los proyectos por concertación del Ministerio de cultura, nos dice que,

“la tradición oral Zenú, es una de las más ricas del país y está compuesta básicamente por leyendas, mitos, creencias y

cantos, que giran alrededor del número tres, que conforman los vértices de su vida: su origen, su sustento y su último viaje” (Castillo, 2015)

Por otro lado, se encuentra los bailes y la música Zenú, estos que ha pasado de generación en generación transformándose y convirtiéndose hoy día en una expresión que no solo es cantada y bailada por el pueblo Zenú, sino también por su heredad, aquella que ha visto como los abuelos y los padres desde los valles del Sinú hasta las sabanas de Sucre han fundado fiestas a su nombre con instrumentos autóctonos de esta región del Caribe Colombiano, hasta los bailes, pitos y tambores, de donde nació un peculiar vestir, la cual ha ido evolucionado y con el trascurrid del tiempo se trasformó en indumentarias tales como sombreros, abarcas y faldas multicolores, según (Sánchez & Arango, 2004)

Todo ello creó mitos, leyendas, tradición oral, un mundo propio que debe ser preservado, recreado y transmitido a las presentes y futuras generaciones como legado y patrimonio tangible e intangible. Los Zenúes como pueblo dejaron y conservan un legado relevante en la conformación del concepto de nación colombiano y es responsabilidad del proceso educativo visibilizarlo y protegerlo.

Castillo, además, hace referencia a la lengua autóctona del pueblo Zenú, extinta en la actualidad, pero de la cual aún existen vestigios. La lengua Guajiba o Guamacó, fue hablada por los primeros pobladores del resguardo y los cabildos, pero cayó en desuso y con ella gran parte de la tradición oral Zenú. En la actualidad se adelantan trabajos de rescate de la lengua, a partir de palabras y significados que aún perviven en los adultos de las comunidades (Castillo, 2015).

A la pérdida de la lengua como base de la tradición oral, se suman, según Castillo, la música ancestral y los cantos, extinguídos por la presencia de música foránea y equipos de sonido altisonantes con lo que celebran sus ceremonias y eventos tradicionales. Esta degradación de la cultura oral es el mismo fenómeno encontrado en

las instituciones educativas indígenas, donde se indagó a los docentes a través de la técnica de grupo focal, encontrándose que solo la tercera parte de ellos conoce y enseña a los estudiantes los mitos, leyendas y la literatura Zenú. Por otra parte, la problemática es aún más aguda en la enseñanza o rescate de la lengua, ya que solo la cuarta parte de los docentes de las instituciones educativas indígenas manifiesta conocer la lengua Guamacó y ninguno de ellos realiza acciones pedagógicas para conservarla.

El acercamiento a esta rica cultura no puede pasar por alto el trenzado, este es la esencia de la artesanía Zenú por excelencia, el trenzado une toda la tradición y los aspectos de la vida del pueblo. De nuevo aparece el número tres, trenzado, construcción de la trenza y los productos, práctica del oficio y sustento más tradicional. Los tejidos y trenzados adquirieron un sentido que atravesaron como elemento constitutivo toda la cultura Zenú, Los motivos geométricos y matemáticos de los mismos representaban su concepción del mundo (Berdugo, 2009).

131

El trenzado constituye la actividad económica más relevante de la comunidad Zenú, los líderes indígenas afirman que este es realizado por mujeres, con la ayuda de algunos jóvenes que ven en el oficio una fuente de bajos ingresos y muchas horas de trabajo, esto explica el poco atractivo que la actividad tiene para las nuevas generaciones, sumado al bajo precio \$COP600 del metro de trenzado como unidad de producción.

Por último, la tradición oral desde la perspectiva del estudiante indígena es vista con escepticismo, el cincuenta por ciento (50%) de los jóvenes nativos no considera que las manifestaciones de la oralidad Zenú hagan parte de sus actividades de enseñanza y aprendizaje, sumado a que un porcentaje similar considera que los docentes no realizan actividades pedagógicas en favor de la tradición Zenú.

Todo ello alimentado por un folclor que ha matizado al pueblo Zenú durante siglos, la ascendencia original del término es Folklore y se entiende como la creación originaria de un grupo, fundada en la tradición, expresada por grupos e individuos, reconocidos como portadores de una voz colectiva, en cuanto estas responden a la identidad cultural y social de dicha comunidad (UNESCO, 1982).

El folclor o folklore del pueblo Zenú es multivariado, según la experta Mirian Castillo Mendoza, los cantos fúnebres o mortuorios son lo que aún se conserva, la comunidad realiza rituales funerarios con declamaciones que son cantos de despedida, alrededor de los cuales se celebra el viaje del difunto (Castillo, 2015). Así también lo afirma, Juan Carlos Agudelo Loaiza, cuando manifiesta que el funeral para el Zenú es el alejamiento definitivo, el entierro, el novenario, el despacho del alma hacia el otro mundo (Agudelo, 2009).

Por otro lado, los antepasados Zenúes realizaban ceremonias fúnebres, en las cuales se reunía toda la comunidad, utilizaban música y danza con la que festejaban el renacimiento de los difuntos en otro mundo. Una de las creencias estaban relacionadas con la fertilidad humana y agrícola, las cuales se ven reflejadas en los hallazgos de mujeres de arcillas depositadas junto a los difuntos (Museo del Oro, 2016). Los ajuares funerarios variaban de acuerdo con la posición social del individuo e incluían copas muy decoradas, vasijas, instrumentos musicales y adornos personales. Sobre el entierro se plantaba un árbol. Este, junto con la redondez del túmulo y las mujeres de arcilla que acompañaban al muerto, simbolizaba la fertilidad y la nueva vida. De sus ramas colgaban campanas que sonaban con el viento (Biblioteca Luis Ángel Arango, s.f.). Al leer estas líneas se observa la riqueza histórica de la etnia Zenú.

Por su parte, los jefes indígenas describen la riqueza del folclor Zenú desde los juegos tradicionales, como la vara de premios que es acompañada con cantos e instrumentos como el pito atravesao, el llamador o tambor chiquito y el tambor alegre. Sin embargo, afirman

que todos estos ritmos, juegos y actividades de la vida social Zenú se están perdiendo, y con ello la tradición que es identidad y pertenencia.

Esta riqueza cultural conforma un universo particular, un microcosmos u horizonte vital para todos los miembros del pueblo Zenú y por ello su preservación convoca a la educación, la tecnología y al marco jurídico como facilitador de las acciones encaminadas. De tal forma, el desarrollo de la cultura e identidad se caracteriza por un enfoque holístico que trata de basarse en los derechos colectivos, la seguridad y un mayor control y autogobierno de las tierras, los territorios y los recursos, creando una autonomía efectiva que en la práctica preserve la tradición, presente en los antepasados y en la memoria histórica.

Esto se debe expresar y fortalecer aún más mediante una colaboración genuina entre los pueblos indígenas, los círculos académicos, los Estados y la tecnología. Si se establece correctamente, la colaboración puede ser beneficiosa no sólo para habilitar a los pueblos indígenas y a sus culturas sino también para enriquecer a la sociedad en general y tener repercusiones positivas sobre la sociedad más amplia y sobre el medio ambiente (Naciones Unidas, s.f.)

Todo ligado al cambio tecnológico, que desde la perspectiva de este estudio, no conduce necesariamente a una pérdida de la identidad cultural, sino a una oportunidad de primer orden para dinamizar las estrategias y didácticas pedagógicas actuales en las instituciones educativas pertenecientes a los resguardos indígenas. Pensar lo contrario equivaldría a preconizar el estancamiento, a la anulación del tiempo, a la vigencia absoluta de la tradición: algo por completo retrógrado y conservador. La pérdida de la identidad cultural se produce cuando los conocimientos, valores y costumbres son desplazados por esnobismos inconsistentes con el momento histórico de cada pueblo.

Educación indígena y currículo propio: una lucha del pueblo Zenú

Ahora bien, la educación indígena como proceso histórico dirige sus vectores hacia la preservación y promoción de la tradición étnica, devenir histórico que dio nacimiento a algunos otros conceptos que definen de una forma específica la educación para poblaciones minoritarias, las cuales se encuentran abaladas constitucionalmente en Colombia, y tienen su respaldo desde el MEN (Houghton, 1998) (Romero, 2015)

Es así como el término etnoeducación fue desarrollado con base al concepto de etnoderrollo de Bonfill Batalla en Costa Rica en el año de 1981, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. A su vez, contextualizando, en la actualidad la conceptualización acerca de la etnoeducación es sobreextendida a otras formas de educación, educación campesina, grupos subnormales urbanos, educación con grupos afrocolombianos (Houghton, 1998) (Romero, 2015)

134

Este marco jurídico ha permitido acuñar el término de educación propia o currículo propio que da en cumplimiento de la ley de origen, ley de vida, derecho mayor o derecho propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general, cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo; como por ejemplo, la medicina tradicional que armoniza y protege la espiritualidad y los territorios (Comisión Nacional del Trabajo Educación Indigena - CONTCEPI -, 2013)

De esta forma, la educación propia tiene entre otros objetivos, fortalecer la autoridad, la autonomía, el territorio, autoestima y la identidad cultural, promover el conocimiento y valoración de saberes y prácticas propios y apropiados, promover una comprensión crítica de los conflictos intra y extraculturales, así como una interpretación positiva de la diversidad cultural.

Así mismo, se conceptúa que la educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte. Este proceso es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general, de acuerdo al género, edad, momento, espacio y comunidad, donde se aprenden normas de convivencia, manejo y conservación de los recursos naturales y así adquiere una identidad cultural y debe ser formalizado por las instituciones educativas señaladas como indígenas pero regidas por el MEN, para lograr de esta manera, fortalecer la autoridad, la autonomía, el territorio, autoestima y la identidad cultural, promover el conocimiento y valoración de saberes y prácticas propios y apropiados, promover una comprensión crítica de los conflictos intra y extraculturales, así como una interpretación positiva de la diversidad cultural. Hoy la comunidad Zenú, lucha por este derecho a un currículo propio y adelanta diálogos con las Secretarías de Educación Departamentales de Córdoba y Sucre (Comisión Nacional del Trabajo Educación Indígena - CONTCEPI -, 2013).

El Sistema Educativo Indígena Propio se organiza y operativiza desde la Ley de Origen o Ley de Vida, consolidándolo desde el pensamiento ancestral, desde la autonomía, gobierno y la unidad de los pueblos indígenas; plantea en sus componentes los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos definidos autónomamente por cada pueblo y contribuye al afianzamiento de las identidades culturales (Comisión Nacional del Trabajo Educación Indígena - CONTCEPI -, 2013)

El Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP, es un proceso integral cuya filosofía política, organizativa, pedagógica,

administrativa y de gestión, al igual que su implementación, funcionamiento, seguimiento y desarrollo se aplican integralmente conforme a sus tres componentes básicos: político organizativo, pedagógico y administrativo, tal como se orienta en el documento “Perfil del SEIP” que hace parte integral y vinculante de la presente norma para todos los efectos legales y que constituye además el espíritu normativo fundamental del SEIP para efectos de su interpretación (Comisión Nacional del Trabajo Educación Indigena - CONTCEPI -, 2013, pág. 51).

En tal sentido, el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), es un proceso integral conformado por tres componentes que se mencionan a continuación y cuyos desarrollos están en el documento “Perfil del SEIP” que es parte integral y vinculante de la presente norma:

-
- 136
- Político-organizativo. Se refiere a los fundamentos: históricos, territoriales, culturales, políticos organizativos, ley de origen/derecho mayor, articulaciones externas y sus efectos.
 - Pedagógico. Relaciona las pedagogías indígenas propias, sus procesos pedagógicos, principios pedagógicos, el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, el Proyecto Educativo Comunitario, Semillas de vida y educación universitaria.
 - Administración y gestión. Contiene los principios de administración propia, el rol de las autoridades indígenas, la estructura del SEIP, órganos de participación, espacios de diálogo de saberes, la administración del SEIP, el relacionamiento de los dinamizadores.

Por lo anterior, se ha conformado un marco jurídico donde se introdujeron varios artículos referidos a los indígenas, entre ellos: principios fundamentales: el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana (Art. 7), la oficialidad de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios y enseñanza bilingüe en las comunidades con tradiciones

lingüísticas propias (Art. 10). Derechos fundamentales: todas las personas gozan de derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen, lengua, religión, (Art. 13). Derechos sociales, económicos y culturales: ... las tierras de resguardo... son inalienables, imprescriptibles e inembargables. (Art. 63);... los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Art. 68). (pág. 1).

En conclusión, la conformación de un Sistema Educativo Indígena Propio, permite a los pueblos ancestrales proteger y rescatar su identidad como insumo básico de su desarrollo y dignidad individual y colectiva, de allí la importancia de la memoria y la recreación de esta en un sistema educativo que rescate y dignifique al individuo y la colectividad Zenú.

Sin embargo, los resultados empíricos en los resguardos Zenú, parecen desconocer esta relación, las instituciones educativas indígenas imponen currículos indiferenciados, adoptados del Ministerio de Educación Nacional y los docentes, sin ninguna formación etnoeducativa, imparten de forma tradicional sus clases. En otros términos, el Proyecto Educativo Institucional, que necesariamente debe constituirse como parte de un proyecto cada vez más amplio: de la comunidad, de la localidad, de la subregión, de la región y del país, esta desconectado de las realidades y necesidades culturales, sociales, políticas y económicas de los territorios indígenas.

Por lo tanto, se considera que, para que la identidad cultural se vea reflejada, es necesario que por lo menos se promueva la capacidad del individuo de crear, en forma enteramente libre y autónoma sus propias condiciones históricas de vida, especialmente las que se refieren a las formas de producción, política y cultura, esto es, la autodeterminación de las comunidades de tomar decisiones sobre sus instituciones educativas.

Igualmente, la apropiación y control de la cultura que está asociada a toda práctica humana, como la apropiación y control sobre la generación y uso de los conocimientos, tecnologías, saberes, valores, modos de interpretar el mundo y sobre la producción del universo cultural (Quijano, 1999), desde este punto de vista, la identidad cultural se mantiene cuando los nuevos elementos culturales, son recibidos, incorporados y utilizados soberanamente, es decir, bajo el control de los receptores, en función de su propia práctica, de sus necesidades de desarrollo y de sus intereses históricos como pueblos. La escuela se convierte, entonces, en un templo de cultura y de identidad, que preserva, reproduce, recrea y construye ese tejido social vital en las comunidades humanas de todos los tiempos. No se concibe esta manera, un desarrollo integral de los pueblos indígenas, sin el concurso de un proceso de educación autónomo, como marco de una pedagogía mediada por las TIC que eleve a las comunidades a las puertas del siglo XXI sin renunciar a su esencia y legado atávico.

En este orden de ideas, los hallazgos emanados de las instituciones educativas arrojaron que solo una institución educativa (Institución Educativa Escobar Arriba) de las siete que conforman el Resguardo, desarrolla una cátedra Zenú, es decir, adelanta contenidos de la cultura del pueblo Zenú en las aulas de clase, bajo la coordinación de una docente.

Este panorama revela al grupo investigador lo utópico que resulta aún la implementación de Modelo Pedagógico Propio, bajo los cuatro ejes curriculares que lo componen, observando al tiempo obstáculos de orden administrativo, pedagógico y financiero, los cuales fueron expuestos por los jefes Indígenas, quienes expresaron su inconformismo por la falta de autonomía administrativa para seleccionar sus propios docentes y participar más activamente en la construcción del currículo de las instituciones educativas del resguardo.

Por su parte, los docentes manifiestan regirse por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, normalizando los procesos de formación, desconociendo contenidos y metodologías acordes con la preservación y promoción de la cultura Zenú. En este punto las diferencias entre jefes indígenas y Secretarías de Educación Departamentales tienen su quiebre, puesto que la comunidad no se identifica plenamente con el modelo curricular propuesto desde el Estado, con una visión reguladora y normalizadora de contenidos y sociedad deseada que, no es compartida plenamente por la idiosincrasia indígena desde su visión sociopolítica y cultural.

Repositorio temático como estrategia de integración tecnológica y cultural para el pueblo Zenú

Hoy es innegable que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC juegan y jugarán un rol relevante en el fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos y en el mejoramiento de su calidad, integrando en mayor grado a la comunidad académica en torno al conocimiento y su praxis. Gracias a las TIC se cuenta en la actualidad con ambientes de aprendizajes más inclusivos e interactivos, al servicio de un sinnúmero de contenidos y estrategias que antes resultaban letra muerta o de poco interés para los estudiantes.

139

De acuerdo con, Carlota Pérez (2002), la humanidad se encuentra actualmente en el “punto de viraje” de una transformación tecnológica sin precedentes. Al período de instalación de las TIC que tuvo lugar en los últimos treinta años –con su cortejo de “destrucción creativa” y de generalización de un nuevo paradigma social, la sociedad de la información y del conocimiento– puede seguir un tiempo de implementación y de florecimiento del pleno potencial del nuevo paradigma triunfante, que se apoya en nuevos ambientes de aprendizaje y mayor democratización del conocimiento. (Carneiro, 2009, pág. 15)

Por lo tanto, la apropiación y uso educativo de las TIC, sobre la producción y gestión de los contenidos educativos digitales, se constituye en un aspecto que, además de considerarse de orden estratégico, tiene mucha relevancia, ya que a través de éste, se contribuye a cerrar la brecha de acceso a la información, promover el acceso público y abierto al conocimiento; desarrollar capacidades nacionales para la producción, fortalecer los marcos de colaboración y cooperación para producción y gestión de contenidos educativos; consolidar la oferta nacional de contenidos educativos digitales y desarrollar la capacidad de acceso, uso y reutilización de los contenidos por parte de las comunidades educativas (Ministerio de Educación Nacional., 2012, pág. 19)

Todo ello por encima de las resistencias existentes a la hora de conjugar todos los factores, se puede encontrar ya un doble enfoque para analizar la relación entre el uso de la tecnología y la preservación y promoción de la riqueza cultural. Por un lado, es posible afirmar que dentro de estos nuevos entornos o ambientes de aprendizaje, las TIC se pueden considerar potentes herramientas colaborativas, ya que permiten generar espacios adecuados para la interacción y el intercambio, favorecen la puesta en práctica de valores como la solidaridad y promueven nuevas estrategias de comunicación, de colaboración y de diálogo, que a su vez construye comunidad e identidad.

Estos contenidos no podrán caer al vacío y para ello se proponen tecnologías como los repositorios temáticos (RT), que se definen como una serie de servicios ofrecidos a los miembros de una comunidad para gestionar la diseminación de materiales digitales creados por una institución y sus miembros. Es esencialmente un compromiso organizacional para la conservación de materiales digitales, incluyendo su preservación a largo plazo, su acceso y distribución (Lynch, 2003, pág. 2). El Repositorio temático se entiende entonces, como un sistema de información que reúne, preserva, divulga y da acceso a la producción intelectual, histórica y académica de las comunidades étnicas.

Un repositorio contiene mecanismos para importar, identificar, almacenar, preservar, recuperar y exportar un conjunto de objetos digitales, normalmente desde un portal web. Esos objetos son descritos mediante etiquetas o metadatos que facilitan su recuperación. Desde un punto de vista más conceptual el RT forma un auténtico sistema de gestión de contenidos ya que, además de los documentos propiamente dichos, el repositorio ofrece a la comunidad académica un conjunto de servicios para la gestión de esa producción, motivación e interacción con los nuevos ciudadanos digitales (Comisión Europea, 2007).

Por lo tanto, el uso de la tecnología de forma transversal puede lograr integrar el currículo y los saberes ancestrales, y de esta manera preservar la identidad cultural. Es así, como en las Instituciones Educativas Indígenas de la etnia Zenú, se diseñan estrategias mediante el uso de las herramientas Web 2.0, tales como youtube y blogger, incorporadas a un repositorio temático de ayudas didácticas; lo cual permite alejar las prácticas poco convencionales de las aulas de clases, destacando la presencia viva de los mitos, leyendas, artesanías, cantos, actividades productivas y demás aspectos de la cosmogonía Zenú.

En consecuencia, el propósito principal de los investigadores es la caracterización de la identidad cultural del pueblo Zenú con el fin de sistematizar las costumbres e idiosincrasia de la etnia a través del diseño de un repositorio temático de ayudas didácticas utilizando la web 2.0, integrando además las estrategias pedagógicas y curriculares en general de las Instituciones Educativas indígenas del resguardo. Ya que estas herramientas suponen un cambio en la manera en que se usa la Internet para la productividad y el trabajo colaborativo (O'Reilly, 2004) citado en (O'Bannon, 2008).

Ahora bien, la apropiación de las TIC y en ellas los Repositorios temáticos, supone un nuevo reto para la comunidad educativa al interior del reguardado Zenú. En el marco del presente capítulo, se pudo constatar que para las comunidades indígenas, todo lo externo a ellas es mirado como amenaza, como factor de a-

culturización, así lo afirma la experta en cultura Zenú, Mirian Castillo Mendoza. Las TIC constituyen un factor externo, desconocido, portador del mundo de los “blancos”, por lo tanto digno de desconfianza (Castillo, 2015). Los jefes indígenas lo asumen, en sus palabras, “como un avance o moda”, y delegan la tarea de aprender y usar las TIC a los jóvenes, la “juventud”. Por lo tanto, su resistencia es antropológica frente a la tecnología, mas no cerrada totalmente.

Desde esta perspectiva, la tecnología ofrece un sinnúmero de actividades lúdicas que permiten el involucramiento desde lo cultural, por lo tanto, el desarrollo desde un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza aprendizaje no permite al estudiante del pueblo Zenú crear lazos culturales con los contenidos académicos.

Algunos factores de esta ruptura didáctica y cultural están afincados en la escases de recursos tecnológicos, logísticos y de infraestructura con que cuentan las instituciones educativas, así como la ausencia de políticas institucionales que generen espacios alrededor de la cultura Zenú (cátedra propia), donde recursos educativos, actividades pedagógicas y ambientes de aprendizaje cohesionen al estudiante alrededor de su identidad.

En razón, las instituciones educativas viven esta realidad, los docentes aceptan la importancia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconocen su protagonismo en los currículos modernos, aunque su enfoque pedagógico este lejos de tal mediación en ambientes de aprendizajes, limitando su relación con las TIC al uso de buscadores web para descargar contenidos. No existe una actitud dirigida a las TIC como protagonistas del rescate, preservación y promoción de la cultura Zenú.

En este nuevo contexto formativo, la paradoja principal del rol del profesor consiste en que, por un lado, debe continuar siendo transmisor de un cierto patrimonio cultural de la historia, pero al mismo tiempo también ser capaz de formar para el futuro, utilizando para ello las herramientas de nuestro tiempo. La realidad actual

demandó que el profesor sea un experto en aprender, más que un experto en una materia o disciplina concreta, aprender para insertar y apropiar las nuevas tecnologías a su práctica.

Por último, los estudiantes de la comunidad Zenú, apuntan en dirección distinta frente a las TIC, la influencia del mundo moderno y la dinámica del mercado los llevan a ser presa fácil de las redes sociales y demás distracciones que traen las TIC a las nuevas generaciones. Dice la experta Mirian Castillo que, los jóvenes del resguardo han remplazado su cultura ancestral en temas puntuales como la música, el vestir, algunas formas de diversión y las prácticas sexuales, asociadas a la información que es recibida y asimilada por diferentes medios. Este carácter del joven Zenú frente a la tecnología, lo desalinea de los docentes, del currículo, de su comunidad y sus mayores, conformando una postura abierta a las TIC pero no direccionalizada al rescate, preservación y promoción de la cultura Zenú, sino como una herramienta lúdica que los conecta con el mundo “civilizado”.

Bibliografía

- Agudelo, J. C. (2009). El Ayer y el hoy de la Cultura Zenú. (I. JAEL, Editor)
- Berdugo, L. (2009). *Catedra de la cultura Zenú*. Barranquilla, Colombia: ATIVA.
- Biblioteca Luis Ángel Arango. (s.f.). *Áreas culturales del Banco de la República. Museo del oro Zenú*. . Obtenido de <http://www.banrepultural.org/cartagena/museo-del-oro-zenu-3>
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. *EL RETO*, 15-28.
- Castillo, M. (22 de Julio de 2015). Estado de la cultura ancestral Zenú. (C. Lengua, Entrevistador)
-
- Comisión Europea. (2007). *Directrices para la creación de repositorios institucionales en universidades y organizaciones de* . Obtenido de http://eprints.rclis.org/13512/1/Directrices_RI_Espa_ol.pdf
- Comisión Nacional del Trabajo Educación Indigena - CONTCEPI -. (2013). *Perfil del sistema educativo propio - S.E.I.P* -. Obtenido de http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILDO_INDIGENA/s_eip.pdf
- Houghton, J. (1998). *Educación endógena frente a educación formal*. Bogota: Universidad de los Andes.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: McGRAW-HILL.
- Lynch, C. (2003). Institutional repositories: Essential infrastructure for scholarship in the digital age. *DARL, a bimonthly report on research library issues and action from ARL, CNI, and SPARC*, 1-16.

Martínez, C. (2011). *El muestreo en investigación cualitativa, principios básicos y algunas controversias*. Obtenido de
<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>

MINCULTURA. (2000). *Ponencia de la Mesa Indígena, Foro Nacional de Cultura*. Obtenido de
www.regiones.gov.co/Es/PMA/.../Indigenistas_%20mincultura.ppt

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos*. (G. S. Integrados, Ed.) Obtenido de
<http://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf>

Moss, W. W., & Mazikana, P. C. (1987). *Archivos, la historia y las tradiciones orales un estudio del RAMP*. París: Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Obtenido de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000687/068747so.pdf>

Museo del Oro. (2016). *Exposición de la Etnia Zenú*. Bogotá, Colombia.

Naciones Unidas. (s.f.). Los pueblos indígenas: desarrollo con cultura e identidad - Artículos 3 y 32 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

O'Bannon, I. (2008). *Web 2.0 continues internet's evolution, but what is web 2.0? part I of II*. CPA Technology Advisor. Obtenido de
<http://search.proquest.com/docview/232919719?accountid=37000>

Quijano, A. (1999). COLONIALIDAD DEL PODER, CULTURA Y CONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA. *Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciiones locales* , 24(51), 137-148.

Romero, F. (2015). *LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: REFERENTES CONCEPTUALES Y SOCIOHISTÓRICOS*. Obtenido de <http://portalliterario.utp.edu.co/narradores/333/textos-del-autor-fernando-romero-loaiza>

Sánchez, E., & Arango, R. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Sastre, F., & Navarro, A. (2009). *¿Qué entendemos por cultura?* (E. C. Apuntes, Ed.) Obtenido de
<http://site.ebrary.com/lib/bibliocunsp/detail.action?docID=10316336>

Capítulo 5

Retos y oportunidades para una política educativa de calidad: estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura inicial

Libia Rosa Narváez Barbosa*
Hernando Castaño Buitrago **

Introducción.

La educación desde el grado primero hasta la universidad exige a los estudiantes manejar una serie de competencias para leer y escribir, la vida académica y científica requiere de ellas para procesar y producir adecuadamente conocimiento. Existen múltiples factores que impiden a un alto porcentaje de la población estudiantil asumir estos retos al carecer de las herramientas que les permitan alcanzar el éxito y avanzar con una formación de calidad.

En este orden de ideas, el contexto sociocultural afecta de manera positiva o negativa la posibilidad del óptimo desempeño para cumplir con los estándares de calidad en cada país. Otros aspectos que revisten importancia están asociados al bajo rendimiento académico, a

* Docente investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo – Sucre. Directora de la línea de investigación Lingüística y Desarrollo Humano del Grupo de Investigación IDEAD. libian28@hotmail.com, libia.narvaez@cecar.edu.co

** Estadístico de la investigación y Docente investigador de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo – Sucre. Estadístico del proyecto de investigación en lectoescritura inicial.

las metodologías empleadas por los maestros, a la poca capacitación que reciben, y al escaso o nulo compromiso de la familia frente al proceso de lectura y escritura, especialmente en los primeros años de escolaridad.

Así mismo, cada país traza una serie de políticas para la promoción de la lectura y la escritura, pero en algunos estos carecen de mecanismos eficientes y eficaces para su implementación, control y seguimiento.

El estudiante universitario descubre que la lectura es una actividad decisiva en su trabajo académico, porque necesita ampliar, confrontar y reelaborar, a partir de una bibliografía, los conceptos que se trabajan en clase y en las asesorías. Cada vez con mayor intensidad, la metodología de los cursos descansa, básicamente, sobre las actividades que llevan a cabo los estudiantes en relación con la elaboración de informes de lectura, ensayos, estudios, monografías y trabajos de investigación. Para cumplir con estos requerimientos en forma eficiente y productiva, el estudiante debe desarrollar al máximo su habilidad lectora y la capacidad para utilizar adecuadamente todos los servicios que prestan las bibliotecas y los centros de documentación, y adquirir criterios para seleccionar los materiales que necesita.

Además de su papel en el proceso educativo formal, la lectura proporciona entretenimiento y es fuente de placer; es una de las mejores maneras de utilizar productiva y creativamente el tiempo libre. Como es portadora de conocimientos, ayuda a comprender las ideas de los demás, a refutarlas y a contrastarlas. También sirve para conocer las culturas y las visiones del mundo que tienen otros pueblos; es la mejor forma de remontarse al pasado y de reconstruir, en lo posible, la historia del hombre y de la sociedad, así como de acercarse a las obras de autores que han dejado testimonios valiosos para la humanidad y que han aportado al desarrollo cultural y científico. Se considera que la lectura y la educación son inseparables, porque sin negar el papel que cumplen y deben cumplir los medios

audiovisuales en el proceso educativo, todavía la lectura de textos impresos se convierte en el instrumento más utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La lectura es una habilidad básica y uno de los aprendizajes más significativos para el ser humano porque le permite aumentar su coeficiente intelectual y le proporciona capacidades cognitivas importantes para dar soluciones a problemas académicos, profesionales, sociales y culturales en los que está inmerso. La lectura implica no sólo la obtención de información sobre la veracidad de contextos en nuestro mundo exterior, sino como dice Tapia (2005, p.64) implica una actividad motivada orientada a una meta específica teniendo en cuenta las características del texto y la actividad del lector; además, partiendo de los distintos conocimientos, propósitos y expectativas.

El acto de leer exige del desarrollo de las habilidades comunicativas, es una tarea que debe desarrollarse con eficacia y eficiencia porque de esta actividad depende que en el futuro el estudiante tenga capacidades efectivas para el estudio y la satisfacción plena de sus necesidades comunicativas. Cuando una persona aprende a leer debe asumir no solo hacer una lectura literal sino que debe inferir lo que el autor quiere expresar y trascender hacia proponer soluciones o plantear propuestas para resolver problemas apoyándose en lo leído. Si en la etapa escolar no se aprende a leer correctamente, el estudiante durante su vida académica tendrá notorias dificultades para avanzar en su proceso académico y llegará a la universidad con una serie de vacíos que lo llevarán al fracaso en el nivel superior.

El lector debe ser una persona capaz de dialogar críticamente con diversos textos que circulan socialmente, y debe tomar posturas frente a ellos, valorarlos e integrarlos en un mundo mental propio; lector es alguien habituado a leer libros, para quien los textos significan un desafío permanente, y que acepta este reto y no se asusta ante los primeros obstáculos que se le plantean al leer.

Leer es un hábito que propicia un derecho a la sociedad, es un factor de sobrevivencia lingüística en un mundo donde miles de emisores lanzan intermitentes mensajes esperando encontrar receptores o lectores que acepten el contenido de esos mensajes para un mejor análisis y estructura del conocimiento a expresar (Sánchez Lozano & Alfonso, D., 2004, p.15). Con respecto a estos planteamientos se encontró también a Molina (2006, p.104) quien expresa que el hábito de lectura es una labor que se consigue mediante el asentamiento de vocaciones y la animación continuada.

La lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto, construye una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados (Ordoñez, 2004); es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización, y ello comporta la socialización de la persona, la adquisición de informaciones y de conocimientos. Leer es la puerta de entrada a la cultura, pero además la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, por ejemplo la reflexión, el espíritu crítico, quien aprende a leer eficientemente desarrolla en parte su pensamiento.

En Colombia, uno de los problemas más preocupantes en la actualidad es el bajo nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes, lo cual se ve reflejado en las Pruebas Saber de tercero, quinto y undécimo grado. El ambiente sociocultural es determinante si se considera que en donde hay padres que son buenos lectores los niños copian estas vivencias de sus ambientes y las replican en sus vidas. Pero, en ambientes en los cuales los padres son analfabetas; o en los casos en que tienen pocas experiencias frente a textos escritos y no poseen ningún tipo de libros en el hogar, es difícil que los niños tomen el ejemplo de ellos con respecto al proceso de la lectura y la escritura. Por otro lado, las prácticas docentes de enseñanza centrados en descifrar el código y en repetir de memoria fragmentos de textos sin sentido son también otro factor que ha afectado a los niños y niñas en su camino hacia la lectura con significado y con sentido que es la

que permite asimilar no solo conceptos sino trascender las fronteras de lo que el texto dice hacia otros ámbitos como son el analizar, interpretar y proponer como un vía que conduce hacia la construcción y producción textual. Los métodos tradicionales de lectura han contribuido a un cierto atraso porque no permiten en el estudiante el descubrimiento sino que se quedan en la memorización y transcripción de frases que muchas veces no son comprendidas por los lectores.

La adquisición de las competencias del nivel superior en lectoescritura es fundamental para lograr mejores niveles académicos durante la vida escolar y de los desempeños en esta área depende que se logre el éxito escolar. Bravo, Villalón, y Orellana (2002) citando a Bravo (1999) dicen que los niños que aprenden primero a leer y a escribir quedan en situación de ventaja sobre sus compañeros para avanzar en el aprendizaje de otras materias y las investigaciones de seguimiento muestran que un atraso inicial en ese aprendizaje pesa fuertemente en el rendimiento posterior e incluso es predictivo de futuras repitencias de curso.

Las cartillas que tradicionalmente se han utilizado para promover la lectoescritura en primer año de básica primaria generalmente se dedican a la repetición de una serie de palabras que no tienen sentido y que en muchos casos no son significativas para los niños.

En este orden de ideas, Carroll (1978) citado por Bettelheim y Zelan (1989, p. 252) dice que:

El lenguaje de la mayoría de las cartillas y de los libros de lectura de básica queda muy por debajo de lo que la mayoría de los niños puede afrontar en complejidad léxica y gramatical y este es un hecho que muchos creen que debería tenerse en cuenta al preparar el material de lectura para principiantes que más apropiado resulte a los propósitos e intereses de los niños.

Por otro lado Reyes (2004), citado por Montealegre y Forero (2006), dice que la capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico. Por ello, la investigación en lecto escritura inicial en Golfo de Morrosquillo y Sincelejo determinó la necesidad de generar una estrategia metodológica que involucrara la lúdica, el juego y las Tic's brindando un aporte a los métodos tradicionales e intentando construir una nueva forma de abordar metodológicamente de la lectura y la escritura en el primer grado de básica primaria.

Metodología

El presente estudio es de carácter mixto debido a que se valió de procedimientos cuantitativos y cualitativos. El enfoque cuantitativo se apoya en la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento, mientras que el enfoque cualitativo se enfoca en la recabación de datos sin medición numérica para descubrir o perfeccionar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación (Grinell, 1997; citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Para poder encontrar respuesta al problema se utilizó un método cuasi experimental porque se buscó hacer una intervención con una estrategia metodológica; además se empleó el método etnográfico escolar dado que esta se ocupa de realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas. Así bien, de acuerdo a Velasco y Díaz de Rada (2006) “*La etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar*”.

La población objeto de estudio fue de 170 estudiantes de primer grado de básica primaria de San Onofre, Toluviejo, Tolú, Coveñas (pertenecientes al Golfo del Morrosquillo) y Sincelejo cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años aproximadamente con dificultades de aprendizaje en lectoescritura. Se tuvieron en cuenta como referentes de la problemática a los docentes a cargo de cada uno de los grupos de

la muestra en cada institución educativa y a los padres de familia de los menores. Para la recolección de la información se utilizó una prueba diagnóstica aplicada al inicio del proceso de intervención; una entrevista semiestructurada aplicada a los docentes para conocer los métodos y estrategias que emplean para enseñar a leer y a escribir; y al terminar el proceso de intervención se aplicó la misma prueba inicial con el fin de determinar el impacto de la estrategia desarrollada. La tabulación de los resultados se hizo a través de Excel, para el análisis de los datos y las pruebas de significancia estadística se hizo uso del software estadístico SPSS versión 23.

Tabla No. 2 Participantes por Institución

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Simón Araújo Sede El Progreso	11	6,5
Simón Araújo Sede Las Delicias	12	7,1
San José Sede Santa Cecilia	23	13,5
San Vicente De Paúl Sede San Francisco De Asís	23	13,5
Santa Clara Sede María Auxiliadora	19	11,2
Santa Clara Sede Sagrado Corazón De Jesús	14	8,2
Manuel Angel Anachury Sede Madre Bernarda	19	11,2
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé Sede San Vicente de Paúl	12	7,1
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé Sede Antonio Nariño	14	8,2
Ismael Contreras Meneses Sede Golfo de Morrosquillo	23	13,5
Total	170	100,0

153

Fuente: cálculos del estudio

Fases de la investigación.

Fase 1. Socialización y selección de la muestra

Fase2: Diagnóstico: aplicación de la prueba inicial.

Fase 3: Intervención: aplicación de la estrategia para leer y escribir con módulos digitales interactivos mediante la utilización de la lúdica y el juego.

Fase 4: aplicación de la prueba final para comprobar la efectividad de la estrategia utilizada y conclusiones.

Principales hallazgos

Tabla No. 3 Descripción de los resultados según Prueba

Promedio Prueba Inicial					Promedio Prueba Final				
Nº Estud.	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.	Nº Estud.	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.
170	,63	4,25	2,59	,76	170	1,38	5,00	3,84	1,00

Fuente: cálculos del estudio

154

Al observar la descripción de los resultados, el cambio en el promedio de la calificación al pasar de 2,59 a 3,84, los incrementos en las calificaciones mínimas y máximas y el haber obtenido puntajes máximos de 5,00 en la Prueba Final hacen pensar que en esta prueba se mejoraron los resultados obtenidos en la Prueba Inicial. Sin embargo, al observar la descripción de los resultados por institución (Ver anexo 1) se aprecia que los promedios de los resultados en la Prueba Final no superan los promedios obtenidos en la Prueba Inicial en dos de las instituciones participantes del estudio.

Procurando establecer si las diferencias encontradas al comparar los promedios de los resultados obtenidos en ambas pruebas eran estadísticamente significativas, se encontró que ambas pruebas no cumplían con los criterios de Normalidad (Anexo 2), por lo que se trabajó con la prueba no paramétrica de Rangos con signos de Wilcoxon.

Al comparar los resultados generales de ambas pruebas, se pudo establecer diferencias significativas (Anexo 3) en favor de la prueba final, con lo que se demuestra la bondad de la estrategia pedagógica utilizada. Y comparando los resultados por institución, los resultados son algo diferentes, puesto que solo se encontraron diferencias significativas en ocho de las diez instituciones (Anexo 4).

Proceso de intervención.

El proceso de intervención (Narváez & Narváez, 2015, p.41) se desarrolló en cuatro módulos a saber: en el módulo 1 se establecieron las estrategias para fomentar la lectura. Para lo cual se realizaron actividades como la unión de láminas clasificadas por sílabas para la conformación de palabras y de palabras para la organización de frases con sentido lógico. También se complementó con la lectura en voz alta palabras, textos breves y sencillos como cuentos, cartas, poemas, noticias, recetas, invitaciones, afiches, avisos publicitarios. Y se concluyó este módulo con la implementación de juegos didácticos usando para ello la lista de asistencia, un mundo de letras, igual que mi nombre, la tienda, la lotería, las tarjetas y el memorama.

En el módulo 2: estrategias para favorecer la escritura. Escribir textos breves pero legibles para lo cual se realizaron juegos como letras móviles, cambalache y la ruleta.

El módulo 3: estrategias para mejorar la motricidad fina se trabajaron las temáticas de manera lúdica y creativa ejecutando variados ejercicios como a) Siguiendo el camino, b) Completa el dibujo, c) Completar laberintos, d) Plastilina, e) Recorte y pegado. Y se finalizó con el módulo 4 en el cual se trabajaron las estrategias para fomentar la oralidad mediante la expresión y recreación de cuentos, rimas, rondas, canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas, juegos y leyendas. Los niños dieron a conocer por medio de preguntas, respuestas, expresión de pensamientos, sentimientos, que cuenten anécdotas, sueños, fantasías, experiencias propias y familiares. Se

trabajaron las siguientes actividades para la implementación de juegos: a) Cuenta cuentos, b) Adivina adivinador.

Se demostró que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje debe contextualizarse y romper con el paradigma tradicional el cual solo utiliza el método sintético o silábico, empleo de textos vacíos, es decir sin sentido, repitiendo de memoria palabras aisladas. Esto se reafirma con lo expuesto por Ramírez y Henao Álvarez (2006), citando a Henao (1997), quienes dicen que los métodos de enseñanza deben enfatizar la lectura y escritura de textos completos, no de palabras o frases aisladas. Aprender a leer como si se tratara de secuencias de palabras mengua la posibilidad de utilizar la estructura misma del texto como un facilitador de su comprensión.

Todo el proceso de intervención estuvo acorde con la estrategia para leer y escribir utilizando para su ejecución como guía la Cartilla Mile-MDI diseñada para llevar a cabo la intervención, las temáticas que se desarrollaron son las siguientes:

156

Unidad 1. La familia es muy importante para el desarrollo personal de los niños. Por ejemplo, en la primera unidad se logró despertar el interés de los niños debido a que el tema de la familia les permitió hacer referencia, escribir, leer, hacer relatos cortos referentes a su propia familia y a medida que se fue avanzando en el aprendizaje de los conceptos de mamá, papá, tío, abuelo, primos y demás miembros de su grupo familiar también se fue reforzando el concepto del amor y del afecto como valores fundamentales en el seno de la familia para crecer fuertes y seguros y lograr superación personal. fonemas m, p,f,h, l,t,

Unidad 2. Mi cuerpo y mis sentidos. En éste aparecen ejercicios como colorea tu sexo, escritura de las partes del cuerpo, transcripciones de palabras, completar de acuerdo a las imágenes, sopas de letras; aprendamos los fonemas ñ,c, combinaciones tr,br

Unidad 3. Mis prendas de vestir. Se desarrollaron actividades tales como observar y escribir las prendas de vestir que encuentras en el almacén, unión de las prendas de vestir con su respectivo nombre, completar oraciones teniendo en cuenta el dibujo, lectura de palabras, ordenar y formar oraciones, aprendizajes de los fonemas g, b, s, c, f, v y la combinaciones bl;

Unidad 4. Juego y cuido mis juguetes. Esta temática llama mucho la atención en los estudiantes porque hace alusión al juego como parte esencial en la etapa de la niñez, esta presenta actividades como completar la palabra, inversión de silabas para formar nuevas palabras, lectura de silabas y formación de nuevas palabras, formar palabras con la sopa de letras, aprendizaje de los fonemas j, t, v combinaciones tr, bl, cl.

Unidad 5. En mi casa me siento seguro. En esta unidad se trabajó el vocabulario relacionado con de los fonemas s, ll, d, j, t, ch, r, v; y sopa de letras donde deben buscar el nombre de cada objeto a demás aparece una página con rima para los aprendices se diviertan leyendo.

Unidad 6. Amo a mi mascota. Hace referencia a un sinnúmero de animales domésticos bastantes conocidos por los educandos para que los identifiquen y escriban el nombre que les correspondan, completar palabras, transcripción de oraciones y completar las palabras con las silabas faltantes.

Unidad 7. Me alimento bien. Se desarrollaron actividades como completar palabras, lectura de oraciones, unión de palabras iguales entre otras. Y por último ejercicios de ejercitación mental como anagramas, laberintos, dominó de palabras, encuentra las diferencias que permiten desarrollar el pensamiento de los niños y niña

Todas las temáticas que aborda la cartilla fueron diseñadas a partir de los ambientes naturales en los que se desenvuelve a diario el estudiante con el fin de que asimilara más rápido los conceptos y lograra establecer con él una comunicación bien fluida.

Cada unidad temática desarrollada apuntó a sensibilizar al niño con su ambiente familiar, escolar y personal con el fin de que no se enseñe a leer y escribir de manera rutinaria recitando de memoria textos vacíos, sino que se buscó una interacción con el entorno. Y por consiguiente, también se hizo extensiva a la familia y a los docentes de cada grupo de estudiantes intervenidos.

La experiencia llevada a cabo se corresponde con otras experiencias investigativas que tratan lo relacionado con el ambiente de aprendizaje y la lúdica, como se asume en uno de los estudios de la Fundación FES (1993), en el que se presenta una mirada a las complejas relaciones que existen entre el juego y la pedagogía, al interior del espacio del aula. Se destaca que entre muchos pedagogos ha existido la concepción del juego como mediador de procesos, que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje, mientras que otros han optado por una oposición entre juego y aprendizaje (Duarte, 1999).

En este mismo sentido, se dice que el concepto de la lúdica en los procesos de aprendizaje ha ganado fuerza en las etapas iniciales de educación, existe mayor conciencia sobre su positivo efecto en el desarrollo y el aprendizaje y no podía quedar fuera del análisis del ambiente de aprendizaje, debido a que es el elemento clave que orienta los procesos naturales en el niño fuera de los patrones educativos tradicionales (Ospina y Alvarado, 1999).

Desde esta perspectiva y en relación con el primer aprendizaje de la lengua escrita, es unánime la opinión (Colomer y Mundo, 1996; Kaufman, 1988; Pasquier y Dolz, 1996; Solé, 1987; Teberosky, 1992) de los autores que promueven el abordaje de la lectura y escritura a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, el valor

funcional de la lengua escrita. Por lo tanto, independientemente del conocimiento del código que los niños posean, será coherente que se les propongan actividades partiendo de textos y busquen escribir algo significativo (Baeza Bischoffshausen, 2006).

Enfrentar hoy en día el proceso de adquisición de la lectura y la escritura implica inclinarse por una propuesta metodológica interactiva cuya base se encuentra en varios modelos; por una parte, en el modelo cognitivo-social del aprendizaje propuesto por Vygotsky. Para él, el factor fundamental del desarrollo es la interacción social y diversos procesos asociados a ella. Es decir, la interacción o mediatización que se produce entre el niño y el medio a través de un adulto es el agente fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje (Baeza Bischoffshausen, 2006).

Desde el punto de vista de la concepción de enseñanza - aprendizaje, un enfoque cognitivo constructivista que plantea que ya no es el profesor el que sabe y el alumno el que aprende, sino que este último aborda el objeto de conocimiento no como producto terminado sino para ser construido, interactuando en situaciones de comunicación reales y significativas; en las cuales el alumno pueda aprender de sus equivocaciones incluyendo espacios para la reflexión sobre lo aprendido y las estrategias utilizadas, es decir, favoreciendo un proceso metacognitivo (Baeza Bischoffshausen, 2006).

Para reforzar lo planteado se asumen los planteamientos de Bettelheim y Zelan (1989, p. 252) quienes concluyen en su libro que:

Lo que se necesita son textos para principiantes que fascinen a los niños y los convenzan de que la lectura es tan deliciosa como útil para adquirir una mejor comprensión de uno mismo y de los demás; en resumen del mundo en que vivimos y de cómo hay que vivir en él.

Una de las teorías con mayores implicaciones para la didáctica de la lectura es aquella que contempla dos vías de acceso al

significado (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993). Según esta teoría, la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, en el uso del lenguaje coloquial, es decir, en interacción con la familia, con los padres, abuelos, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978). En este mismo orden de ideas, Ferreiro (2007) manifiesta que el aprendizaje y dominio de la lengua escrita es un continuo y no solamente una etapa, comienza en el seno de la familia y no el primer día de escuela.

La estrategia aplicada buscó en el desarrollo de cada actividad que los conceptos aprendidos tuvieran un acercamiento a la realidad de cada niño y niña; se retoma lo planteado por Feuerstein (1996) que en su teoría de la modificabilidad dice que lo que hace al ser humano ser lo que es, es coger una cosa y experientiarla. Solo cuando el aprendiz se familiariza con los grafemas, logra identificarlos y relacionarlos va logrando una interacción permanente con la lectoescritura que hace que se produzca un continuo progreso en los aprendizajes.

Montero y Tapia (1996) proponen la motivación como un elemento determinante en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, al reforzar en el niño y las niñas las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, las cuales promueven la experiencia de autonomía y participación, y generan mayor confianza en las ejecuciones.

Y el ambiente determina el aprendizaje, es en el contacto con el ambiente en donde se desarrolla la autonomía, el autocontrol, la iniciativa, el pensamiento concreto y literal, se potencia el lenguaje, el pensamiento abstracto, la motricidad fina y gruesa, entre otros (Trister y Colker, 2000).

En cuanto a la autonomía personal, Isabel (1992) “afirma que el niño a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura es capaz por sí mismo de acceder a los mensajes codificados que conforman el texto para dar lugar a la lectura del mismo.” Este mismo autor, defiende que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando que el primero de ello intenta, a través del texto alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura.

Zañartu (2003) expresa que el aprendizaje colaborativo está centrado en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Este autor comparte el punto de vista de Vygotsky en cuanto que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en la cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, y disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson, Johnson, Holubec, y Vitale, 1999).

Además, Fonseca (2010) dice que los ambientes también deben ser constructivos, porque los aprendices integran ideas nuevas con sus conocimientos previos para construir sentido o significado y soslayar sus dudas o equívocos en la comprensión. Y la misma autora cita a Ordoñez (2004) quien expresa que el desarrollo de habilidades específicas que favorezcan la escucha debe hacer parte de la acción intencional del maestro, en este caso el que orienta, sin determinar la dirección exacta, el desarrollo de habilidades, procesos, establecimiento de metas y elección de alternativas.

Sarmiento (2007) cita a Bruner quien dice que la enseñanza puede facilitar el proceso de descubrimiento de los niños por sí mismos, sin que ello signifique encontrar verdades totalmente nuevas. Y la misma autora refiere a Serrano (1990) quien expresa que la enseñanza debe propiciar un ambiente lleno de situaciones que el niño pueda abordar, que favorezcan su autonomía y que lo estimulen a aprender haciendo; debe tomar en cuenta el orden eficaz de los materiales y que el alumno aprenda a través de su actividad, a descubrir y resolver problemas. Neuman, Smagorinsky, Enciso, Baldwin, y Hartman (2000) citado por Ramírez y Henao Alvarez (2006) expresan que las TIC han propiciado varios cambios importantes en los métodos de enseñanza.

La intervención realizada en las diferentes instituciones educativas tuvo como eje central el aprendizaje significativo, colaborativo y mediado atendiendo a que no pueden desconocerse los postulados de Vygotsky (1979), Ausubel (1983), Feuerstein (1996) y Crook para el desarrollo de las clases porque rompiendo un poco con la estructura tradicional en esta intervención se logró que el proceso tanto para los niños, docentes y padres de familia fuera motivante.

El uso de los módulos digitales interactivos permitió que se asimilaran mejor los contenidos y se reforzara el aprendizaje; así mismo se despertó un mayor interés por las clases. Por consiguiente, cabe resaltar la importancia del uso de las nuevas tecnologías en la formación integral de los estudiantes; según Fernández Prieto (2004) "debe tenerse en cuenta que estamos inmersos en una sociedad de la información y que el mundo educativo no puede vivir de espaldas a ella". Bunge (1985) en este mismo orden de ideas expresa que el saber tecnológico está orientado a la acción y el científico al conocimiento. Así, la tecnología acepta el conocimiento científico para resolver sus problemas en los diversos patrones de aplicación.

El estar muy motivados al tener acceso a los juegos y ejercicios propuestos en los módulos interactivos logra demostrar que hoy en día los niños tienen a su alcance estas herramientas que

contribuyen no solo hacer lo que se hacía de manera tradicional como es transcribir de la cartilla al cuaderno sino que pueden ver las palabras, escuchar y poner en juego su imaginación, lo cual es muy importante para adquirir más fácilmente el aprendizaje. Ferreiro (2007), comprueba que los niños no esperan encontrar transcritas (representadas por la escritura) todas las palabras de la emisión y hace una interesante diferenciación entre trozos de escritura como elementos formales (lingüísticos) y trozos de escritura como objetos representados. Al ser la escritura para el niño, una manera particular de representar objetos, éste espera encontrar algún tipo de correspondencia abstracta entre la cantidad de trozos de escritura y los objetos que ella representa (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los resultados de varios trabajos de investigaciones (Ehri, 1975, 1976; Francis, 1973; Holden y MacGinitie, 1972) demuestran la relación entre el surgimiento de la conciencia lingüística y el aprendizaje de la lectoescritura, al observar que los niños que están aprendiendo a leer aventajan a los no-lectores en todas las pruebas que requieren conciencia lingüística. Es necesario resaltar que las situaciones propuestas por las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en este proyecto fueron planeadas atendiendo a que se requería que los niños se involucraran en el proceso y participaran activamente logrando que a través de canciones, poemas, ruletas y trabalenguas, los niños adquirieran un buen desarrollo lingüístico. La conciencia lingüística interactúa con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura porque es tanto una consecuencia como una causa que facilita el progreso de este proceso (Ehri, 1976).

Ferreiro y Teberosky (1972) han estudiado como los niños de entre cuatro y siete años de edad construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. No obstante, durante este periodo y en su intento de representación de la escritura los niños aún no llegan a realizar letras convencionales.

En contraste a Ehri (1992), Ehri y Wilce (1985) y Perfetti, Rieben, y Fayol (1997) han propuesto que el conocimiento del nombre de las letras y de los sonidos juega un papel mucho más determinante a la hora de explicar cómo los niños representan el habla a través de la escritura. Lógicamente, por ello, la estrategia empleada buscó que mediante preguntas como por ejemplo ¿Cuál es tu nombre? ¿Cómo se llama tu papá? ¿Quién es tu mamá? ¿Cuántos hermanos tienes? Completa la frase: mi abuelo se llama... Mi abuela es... Se logró que los niños al expresarse lo hicieran de una manera natural y pudieran escribir los nombres solicitados a medida que iban reconociendo sonidos y grafemas distinguiendo entre mayúsculas y minúsculas. De hecho, Ehri (1992) ha sostenido la opinión de que la primera manifestación de esa comprensión consta de ortografías representando sonidos en la pronunciación de palabras por letras que son fonéticamente apropiadas. Inicialmente, sin embargo, los niños sólo son capaces de representar unos pocos sonidos en la representación de una palabra y parecen fiarse más del nombre de las letras en su intento de relacionar el habla y la escritura. Por tanto, el hecho de que los niños se fíen más del nombre de las letras para escribir las palabras parece ser una explicación más plausible que la formulada por Ferreiro y Teberosky (1972). Esto es justamente lo que han demostrado algunas investigaciones llevadas a cabo recientemente (Cardoso-Martins, Corrêa, Lemos, y Napoleão, 2006).

Además, el uso de los módulos digitales contribuyó a elevar el deseo de aprender; se asume lo expresado por Neuman, Smagorinsky, Enciso, Baldwin, y Hartman (2000) quienes sostienen que las TICs han transformado las teorías, los materiales, y los métodos de la lecto-escritura.

Así mismo, se retoma lo planteado por Poole, de Murguía, y Aguareles (1999) quienes después de analizar resultados de varias investigaciones sobre el impacto de los procesadores de texto en el aprendizaje de la escritura, sacan como conclusiones principales que los alumnos presentan una actitud más positiva hacia la escritura y muestran una mayor motivación hacia el tema sobre el cual escriben;

mejoran la calidad y fluidez de los textos que producen; demuestran mayor interés para el aprendizaje de la escritura gracias al soporte visual, auditivo y físico del computador; y mejoran la motivación para leer lo que han escrito, y demuestran un mayor deseo de seguir escribiendo.

Dice Henao (1997) que la lectura es vista como un proceso mediante el cual un lector elabora y capta el sentido de un texto interactuando con él, lo cual implica más que juntar los significados de una cadena de palabras previamente decodificadas. Por ello, la cartilla que se diseñó e implementó y sirvió como base para orientar el proceso de lecto-escritura muestra un abanico de posibilidades de interacción entre la cotidianidad del niño y el desarrollo de las competencias para leer y escribir como se desarrolló en cada unidad temática. Así mismo, la competencia lectora se define, no como la habilidad para identificar las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas, sino como la aptitud para integrar el conocimiento lingüístico, el bagaje cognoscitivo, y aún el mundo afectivo en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto escrito (Henao, 1997).

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983). Estos aportes fueron tenidos en cuenta al momento de diseñar la estrategia metodológica porque cada actividad arrojó una lección significativa para los niños. No solo se trabajó el tema de la familia, en mi casa me siento seguro, me alimento bien, etc. sino que se les asoció cada tema a su vida familiar, comunitaria y escolar formándolos en un valor determinado como el respeto a los padres, a los superiores, el respeto por el uso de la palabra, etc.; así mismo se trabajó el valor del amor, el afecto, la sinceridad, la tolerancia, la responsabilidad, la puntualidad y el orden. Esto quiere

decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar (Ausubel, 1983).

Conclusión

Ante la problemática encontrada con respecto a las dificultades que tenían los niños en lectoescritura se hacía necesario realizar esta investigación para demostrar que es urgente que hayan procesos en los cuales la universidad debe intervenir para brindar sus aportes al desarrollo de la región y del país y empezar a cerrar esas brechas estructurales que frenan el desarrollo social y que impide que se avance hacia la creación de empresas de base tecnológica. Por lo tanto, se buscó motivar para la generación de una cultura de innovación social que apuntara a la población de niños y niñas de zonas vulnerables socio económico y someter a prueba la estrategia metodológica producto de un trabajo de investigación con el fin de que se preste mayor atención al tema de la lectoescritura inicial y se empiece a romper con los métodos tradicionales que en parte han generado un aprendizaje memorístico, repetitivo y al uso de textos de lectura y escritura que son vacíos con técnicas rudimentarias y poco uso de material didáctico llamativo para los alumnos; además, otro factor es el desconocimiento del ambiente sociocultural y el contexto específico en el cual se desenvuelve el estudiante.

La lecto-escritura inicial es un problema generalizado que afecta desde los primeros años el rendimiento académico de los niños y niñas que en ciertas ocasiones sufren dificultades al no lograr la promoción escolar. Esta problemática afecta mayormente a la población infantil de las zonas socioeconómicamente vulnerables quienes sufren a causa de las carencias en los siguientes sentidos: padres y madres iletrados que se sienten impotentes para asumir el reto de acompañar a sus hijos en las tareas escolares; niños y niñas pertenecientes a familias

disfuncionales y que en diversos casos se observaron las carencias de afecto, que eran víctimas de violencia intrafamiliar y tenían características de desplazados por la violencia política que se ha vivido en Colombia y que ha afectado en gran parte la zona del Golfo de Morrosquillo. A esta problemática se le suma que los maestros manejan aún métodos tradicionales y enseñanza repetitiva y monótona con cartillas que carecen de significado y descontextualizadas que distan mucho de los ambientes reales en los cuales se desenvuelven los estudiantes.

La estrategia aplicada y probada en esta investigación puede ser apropiada por los órganos gubernamentales con el propósito de mejorar los programas de promoción de la lectura y escritura; y de esta forma lograr el éxito de las políticas educativas en procura del mejoramiento de la calidad de la educación. Es evidente que el proceso debe comenzar desde el grado primero en el cual se sientan las bases para la iniciación de los niños como lectores activos. Se propone que el maestro debe ser dinámico, contextualizar la enseñanza, asumir la lúdica y el juego para enseñar a leer y escribir con miras a lograr mayores resultados y elevar el nivel de motivación de los niños, debido a que este factor es uno de los que más afectan el normal desarrollo de los procesos lectoescriturales.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.
- Baeza Bischoffshausen, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, 47–58.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector.* México: alfa omega.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico. *PSYKHE*, 11, 175–182.
- Bunge, M. A. (1985). *Seudociencia e ideología.* Buenos Aires: Alianza.
- Cardoso-Martins, C., Corrêa, M. F., Lemos, L. S., y Napoleão, R. F. (2006). Is There a Syllabic Stage in Spelling Development? Evidence from Portuguese-Speaking Children. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 628-641.
-
- Colomer, T. y Mundo, A. C. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Celeste ediciones.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (ed.), *Strategies of information processing* (pp.151–216). Londres: Acad. Press.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., y Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608.
- Duarte, J. (1999). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 33–44.
- Ehri, L. C. (1975). Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 204-211.

- Ehri, L. C. (1976). Word learning in beginning readers and prereaders: Effects of form class and defining contexts. *Journal of Educational Psychology*, 68(6), 832-842.
- Ehri, L. C. (1992). *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C., y Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 163-179.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. CREFAL. México.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
-
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificación estructural cognitiva. En S. Molina Y M. Fandos (coords.), *Educación Cognitiva I* (pp.31-75). Zaragoza: Mira Editorial.
- Fonseca Duque, G. H. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*. Universidad Nacional de Colombia.
- Francis, H. (1973). Children's experience of reading and notions of units in language. *British Journal of Educational Psychology*, 43(1), 17-23.
- Fundación FES. (1993). *Fundación Restrepo Barco, Ministerio de Educación de Colombia. Conocimiento, juego y materiales educativos*. Cali: Fundación Restrepo Barco, Ministerio de Educación de Colombia.
- Henao, O. (1997). *Didáctica de la lecto-escritura e informática*. Santa Fe de Bogotá: Informática.

Holden, M. H. y MacGinitie, W. H. (1972). Children's conceptions of word boundaries in speech and print. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 551-557.

Isabel, S. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., y Vitale, G. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Kaufman, A. M. (1988). *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires: Aula XXI.

Molina (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en educación secundaria obligatoria. En revista OCNOS No. 2. P. 103-120. file:///C:/Users/HP.G003LA/Downloads/ocnos-revista-de-estudios-sobre-lectura--4.pdf

Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25–40.

Montero, L., y Tapia, J. A. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicabilidad al ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje*, 19 (76), 29-48.

Neuman, S. B., Smagorinsky, P., Enciso, P. E., Baldwin, R. S., y Hartman, D. K. (2000). What will be the influences of media on literacy in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 276–282.

Ninio, A., y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(01), 1–15.

Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7–12.

Ospina, H. F., y Alvarado, S. V. (1999). *Educar: el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pasquier, A., y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 8(2), 31–41.

Perfetti, C. A., Rieben, L., y Fayol, M. (1997). *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*. Londres: Routledge.

Poole, B. J., de Murguía, B. M., y Aguareles, M.-Á. (1999). *Tecnología educativa: educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.

Ramírez, D. A., y Henao Alvarez, O. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la lecto-escritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Reyes, S. (2004). *Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños*. Universidad Francisco Gavidia.

Sarmiento Santana, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira i Virgili.
Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8927>

Serrano, M. (1990). *El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Venezuela: ULA.

Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Ceac.

Tapia, Jesús. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: ICE/Horsori

Trister, D., y Colker, L. (2000). *El currículo creativo para educación preescolar*. Washington, DC, EE. UU.: Teaching Strategies.

Vygotsky, L. S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, 18(1), 67–115.

Zañartu, C. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación Y Nuevas Tecnologías*, 28,

Descripción de los resultados por Institución y Prueba (Anexo 1)

Instituciones y sedes	Promedio Prueba Inicial					Promedio Prueba Final				
	Nº Est ud.	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est	Nº Est ud.	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est
SIMÓN ARAÚJO SEDE EL PROGRESO	11	1,50	3,63	2,68	,71	11	1,75	4,00	2,56	,65
SIMÓN ARAÚJO SEDE LAS DELICIAS	12	1,25	4,00	2,33	,79	12	1,38	3,75	2,28	,65
SAN JOSÉ SEDE SANTA CECILIA	23	1,25	4,25	2,65	,76	23	1,75	5,00	3,76	,97
SAN VICENTE DE PAÚL SEDE SAN FRANCISCO DE ASÍS	23	2,13	4,25	3,47	,64	23	3,50	5,00	4,63	,52
SANTA CLARA SEDE MARÍA AUXILIADORA	19	1,00	3,63	2,39	,68	19	1,63	5,00	4,03	1,04
SANTA CLARA SEDE SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	14	1,88	3,88	2,50	,60	14	2,50	4,75	3,71	,63
MANUEL ANGEL ANACHURY SEDE MADRE BERNARDA	19	,63	3,00	2,11	,62	19	2,50	4,00	3,41	,57
TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE SAN VICENTE DE PAÚL	12	1,75	3,88	2,64	,56	12	3,38	5,00	4,50	,66
TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE ANTONIO NARIÑO	14	1,00	3,25	2,41	,73	14	2,88	5,00	4,43	,72
ISMAEL CONTRERA S MENESES SEDE GOLFO DE MORROSQUEUILLO	23	1,38	4,00	2,41	,65	23	1,75	5,00	4,14	,81

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Anexo 2)

		Promedio Prueba Inicial	Promedio Prueba Final
N		170	170
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2,5860	3,8397
	Desviación estándar	,76492	1,00390
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,074	,133
	Positivo	,074	,124
	Negativo	-,054	-,133
Estadístico de prueba		,074	,133
Sig. asintótica (bilateral)		,023 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon a nivel general (Anexo 3)

Rangos			
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	17 ^a	49,24
	Rangos positivos	146 ^b	85,82
	Empates	7 ^c	
	Total	170	
a. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial			
b. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial			
c. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial			

Estadísticos de prueba^a

Promedio Prueba Final - Promedio Prueba
Inicial

Z	-9,691 ^b
---	---------------------

Sig. asintótica (bilateral)	,000
--------------------------------	------

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon por Institución. (Anexo 4)

INSTITUCIÓN: SIMÓN ARAÚJO SEDE EL PROGRESO

		Rangos ^a	
		N	Rango promedio
			Suma de rangos
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	6 ^b	5,17
	Rangos positivos	4 ^c	6,00
	Empates	1 ^d	
	Total	11	
a. Colegio o Sede = SIMÓN ARAÚJO SEDE EL PROGRESO			
b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial			
c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial			
d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial			

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-,357 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,721
a. Colegio o Sede = SIMÓN ARAÚJO SEDE EL PROGRESO	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos positivos.	

INSTITUCIÓN: SIMÓN ARAÚJO SEDE LAS DELICIAS

Rangos^a			
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	5 ^b	7,50
	Rangos positivos	7 ^c	5,79
	Empates	0 ^d	
	Total	12	
a. Colegio o Sede = SIMÓN ARAÚJO SEDE LAS DELICIAS			
b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial			
c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial			
d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial			

Estadísticos de prueba^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-,118 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,906
a. Colegio o Sede = SIMÓN ARAÚJO SEDE LAS DELICIAS	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

INSTITUCIÓN: SAN JOSÉ SEDE SANTA CECILIA

	Rangos ^a			
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	3 ^b	10,17	30,50
	Rangos positivos	20 ^c	12,28	245,50
	Empates	0 ^d		
	Total	23		

a. Colegio o Sede = SAN JOSÉ SEDE SANTA CECILIA
 b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial
 c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial
 d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-3,273 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,001
a. Colegio o Sede = SAN JOSÉ SEDE SANTA CECILIA	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

**INSTITUCIÓN: SAN VICENTE DE PAÚL SEDE SAN FRANCISCO
DE ASÍS**

<u>Rangos^a</u>				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	0 ^b	,00	,00
	Rangos positivos	22 ^c	11,50	253,00
	Empates	1 ^d		
	Total	23		

a. Colegio o Sede = SAN VICENTE DE PAÚL SEDE SAN FRANCISCO DE ASÍS
 b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial
 c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial
 d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

<u>Estadísticos de prueba^{a,b}</u>	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-4,123 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,000
a. Colegio o Sede = SAN VICENTE DE PAÚL SEDE SAN FRANCISCO DE ASÍS	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

INSTITUCIÓN: SANTA CLARA SEDE MARÍA AUXILIADORA

	Rangos ^a		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	1 ^b	6,50
	Rangos positivos	18 ^c	10,19
	Empates	0 ^d	
	Total	19	
a. Colegio o Sede = SANTA CLARA SEDE MARÍA AUXILIADORA			
b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial			
c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial			
d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial			

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba	
Inicial	
Z	-3,566 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,000
a. Colegio o Sede = SANTA CLARA SEDE MARÍA AUXILIADORA	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

INSTITUCIÓN: SANTA CLARA SEDE SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS

Rangos^a				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	1 ^b	2,00	2,00
	Rangos positivos	13 ^c	7,92	103,00
	Empates	0 ^d		
	Total	14		

a. Colegio o Sede = SANTA CLARA SEDE SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS
 b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial
 c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial
 d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

180

Estadísticos de prueba^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-3,174 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,002
a. Colegio o Sede = SANTA CLARA SEDE SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

INSTITUCIÓN: MANUEL ANGEL ANACHURY SEDE MADRE BERNARDA

	Rangos^a			
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	1 ^b	1,50	1,50
	Rangos positivos	18 ^c	10,47	188,50
	Empates	0 ^d		
	Total	19		

a. Colegio o Sede = MANUEL ANGEL ANACHURY SEDE MADRE
 BERNARDA
 b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial
 c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial
 d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

Estadísticos de prueba^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-3,765 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,000
a. Colegio o Sede = MANUEL ANGEL ANACHURY SEDE MADRE BERNARDA b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon c. Se basa en rangos negativos.	

**INSTITUCIÓN: TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE
TOROBÉ SEDE SAN VICENTE DE PAÚL**

Rangos^a				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	0 ^b	,00	,00
	Rangos positivos	12 ^c	6,50	78,00
	Empates	0 ^d		
	Total	12		

a. Colegio o Sede = TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE SAN VICENTE DE PAÚL
 b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial
 c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial
 d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

182

Estadísticos de prueba^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-3,062 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,002
a. Colegio o Sede = TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE SAN VICENTE DE PAÚL	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

INSTITUCIÓN: TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE ANTONIO NARIÑO

Rangos^a				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	0 ^b	,00	,00
	Rangos positivos	14 ^c	7,50	105,00
	Empates	0 ^d		
	Total	14		

a. Colegio o Sede = TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE ANTONIO NARIÑO
 b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial
 c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial
 d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

Estadísticos de prueba^{a,b}	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	
Z	-3,301 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,001
a. Colegio o Sede = TECNICO AGROPECUARIO SAN ONOFRE DE TOROBÉ SEDE ANTONIO NARIÑO b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon c. Se basa en rangos negativos.	

**INSTITUCIÓN: ISMAEL CONTRERAS MENESES SEDE GOLFO
DE MORROSQUILLO**

Rangos^a				
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial	Rangos negativos	0 ^b	,00	,00
	Rangos positivos	18 ^c	9,50	171,00
	Empates	5 ^d		
	Total	23		

a. Colegio o Sede = ISMAEL CONTRERAS MENESES SEDE GOLFO DE MORROSQUILLO

b. Promedio Prueba Final < Promedio Prueba Inicial

c. Promedio Prueba Final > Promedio Prueba Inicial

d. Promedio Prueba Final = Promedio Prueba Inicial

184

Estadísticos de prueba^{a,b}	
	Promedio Prueba Final - Promedio Prueba Inicial
Z	-3,729 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,000
a. Colegio o Sede = ISMAEL CONTRERAS MENESES SEDE GOLFO DE MORROSQUILLO	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
c. Se basa en rangos negativos.	

Capítulo 6

Ruptura del círculo vicioso de la lectura, una acción urgente

Jorge Luis Barboza H*

*Lo cierto es que mañana es septiembre
y la maestra me espera con su sonrisa
de buenos días seguida de una lección interminable.
Me fastidia ese amor repetido en mi libro primario
Mamá me ama,
Papá me ama,
Mamá me ama,
Ese amor de página primera
que retrasa mi llegada al patio del recreo*

Guillermo de León de Calles

* Docente Titular e investigador de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela. Coordinador del Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Licdo. en Letras. MSc. en Educación Superior. Candidato a Doctor en Educación. Escritor, compilador y editor.

Introducción

Desde que tengo conciencia, y antes de eso, he escuchado la constante queja sobre la ausencia del hábito de lectura y la deficiente comprensión de textos. Esta deficiencia se inculpa indistinta y alternativamente al estudiante y las instituciones educativas. Vale la pena preguntarnos si hace unos 50 años, al menos para mí, se conoce el problema ¿por qué sigue existiendo? Responderé con una analogía, hoy el hombre conoce casi todo sobre la luna, pero desconoce mucho de las profundidades oceánicas de nuestra Tierra.

Probablemente, no hemos mirado el problema desde la perspectiva correcta. Pero para ser honesto, esa mirada sí existe, pero ha sido enmudecida y anulada por el paradigma dominante en la educación: el conductismo. Este paradigma tiene la ventaja de haber sido el pilar sobre el cual, en el nacimiento de la modernidad, se fundó la escuela. Su verdad es La Verdad, tal como la ciencia positivista convierte en verdad lo declarado y se autolegitima, Lyotard (1991: 42) lo denomina *performatividad*. Criticar que se “enseñe a leer” con silabarios o cartillas se convierte en una ofensa e inmediatamente explota el argumento “todos nosotros aprendimos a leer con el ma me mi mo mu” y con ello se autojustifica todo.

En ese momento, entonces, desaparecen por arte de magia las deficiencias en la lectura, los lamentos, todo vuelve al cauce de lo establecido, la rutina en la escuela se atornilla, las telarañas bostezan invisibles, la comodidad se pregunta “si siempre lo hemos hecho así y los niños aprenden a leer ¿por qué hay que cambiar?

Otra perspectiva de la lectura

*Muere lentamente
quien se transforma en esclavo del hábito
repitiendo todos los días los mismos
trayectos*

Martha Medeiros

El constructivismo en sus diferentes corrientes ha dado importantes aportes y perspectivas a los fenómenos de la lectura y la escritura. Ferreiro y Teberosky (1991) descubrieron que el niño concibe la escritura, y por ende la lectura⁸, como un objeto conceptual antes de comenzar a escribir convencionalmente, es decir, antes de ser alfabetizado. En otras palabras, el niño no alfabetizado ve inicialmente las grafías en su conjunto y le asigna significados, no ve las partes (sílabas y letras) sino hasta después de pasar por varios estadios. Dicho de otra manera, el niño va de lo general, el conjunto, a lo particular (sílabas, letras), esto es, en dirección contraria al método subyacente en los silabarios.

187

Otro aporte vertebral lo hace Ausubel al afirmar que construimos los nuevos conocimientos sobre conocimientos previos y se logra lo que denominó aprendizaje significativo. Trasladado a la lectura significa que para comprender un texto el lector no es un receptor pasivo, sino por el contrario es activo, aporta sus experiencias constantemente para darle sentido a lo que lee. Incluso, ese fenómeno ocurre con los niños que están comenzando a escribir y leer.

Vigotsky, por su parte, en su constructivismo social postula que los nuevos conocimientos se crean a partir de los propios esquemas de la persona al relacionarse con la realidad y de la comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. Es decir, que nuestros aprendizajes dependen en gran medida de la relación que

⁸ La lectura y la escritura son las dos caras una misma moneda, la lengua. Están indisolublemente unidas.

tengamos con nuestro entorno y con otros individuos. En consecuencia, la lectura y escritura son actos sociales y su desarrollo se incrementa en la interacción con *otros* –con la otredad–, particularmente con pares y con mediadores del aprendizaje, de allí que a este aprendizaje se le haya denominado aprendizaje colaborativo o cooperativo.

En su conjunto, las teorías constructivistas nos dieron una visión radicalmente a la que nos presenta la concepción tradicional de la lectura, ya no la entendemos como un acto de decodificación o sonorización de las palabras vacío. Serrano (2000) afirma que leer es construir significados y escribir es producir significados. El mismo Saussure (1945: 36) reflexionaba: “¿es el sonido el que hace al lenguaje? No; no es más que el instrumento del pensamiento y no existe por sí mismo”.

Pero no sólo han trastocado lo referente a la lectura y escritura, también han incidido profundamente en nuestra forma de entender la educación y particularmente el concepto enseñanza. En el modelo tradicional *enseñar* es transmitir, impartir conocimientos. Freire la llamó educación bancaria en tanto y en cuanto el docente deposita en el alumno los conocimientos y luego los retira a través de pruebas o exámenes.

En cambio, el constructivismo además de ser una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, entiende que el aprendizaje ocurre en sujetos activos, sujetos que elaboran y reelaboran, construyen, destruyen y reconstruyen en sus estructuras cognitivas o mundos de vida, el conocimiento.

De manera que en el constructivismo el docente no enseña, pero los alumnos si aprenden, o debemos entender por enseñar el “diseño y ejecución de procesos didácticos” (Cardelli, 2004: 51). En realidad, lo importante es que se les reconozca a los estudiantes su papel activo, de sujetos pensantes y protagonista de su aprendizaje. El aprendizaje,

entonces, es un proceso dinámico en el cual el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos sobre la base de sus conocimientos previos. Lo importante es el proceso que ocurre para aprender y su comprensión, no el resultado.

En el paradigma del silabario primero se “enseña a leer” –decodificar– y luego se trabaja la comprensión, solo que la comprensión nunca llega, va siendo retrasada a los largo del sistema educativo y sentimos su ausencia hasta en los estudios de postgrado. Considera que el aprendiz no tiene conocimientos previos sobre la lectura y escritura, como si viviera en una sociedad ágrafo, su realidad es dejada de lado y desconoce los procesos operantes en la adquisición de la lengua escrita.

El docente constructivista incorpora en su diseño y ejecución de procesos didácticos los saberes de los discentes sobre la lengua, su entorno social, entiende la alfabetización como un proceso que parte del sujeto y lo conecta con los saberes de sus pares para ser construido en colectivo, porque el sujeto es el que construye su propia representación al interactuar con la escritura y en esta está imbricada la lectura.

Por consiguiente, desde la perspectiva contemporánea, leer es una actividad cognitiva y sociocultural (Vigotsky, 1979), debido a que la construcción del significado no sólo se ubica en la mente con los conocimientos que el lector aporta, sino que también se ubica en la esfera de lo espiritual, de los afectos y en la esfera de la experiencia social que la realidad de la comunidad le brinda para la construcción de las múltiples representaciones sociales (concepciones, imaginarios, opiniones y valores) que también proporciona al leer. Conocimientos y experiencias de origen social porque son construidos en su interacción con una comunidad de una lengua determinada, con normas, cultura y tradiciones histórico-sociales. Es precisamente, por este motivo, que no existe un

significado, sino múltiples y diversas interpretaciones que varían según los individuos y las circunstancias. (Serrano, 2008).

Serrano, además introduce un aspecto que consideramos esencial para los aprendizajes, especialmente en la escuela, “la esfera de los afectos”. No hay duda de que aprendemos más rápido lo que nos gusta, lo que nos emociona. Smith (2010: 151) señala “Aprendemos siendo ayudados a hacer lo que nos gustaría hacer o a comprender lo que estamos interesados en comprender”.

¿La escuela tradicional toma en cuenta las emociones, los gustos, las necesidades e intereses de los niños? ¿Alfabetiza y estimula la comprensión sobre la base de procesos significativos para los alumnos?

Nicolescu (1996: 64) afirma “...efectividad y afectividad deberían ser las palabras de orden de un proyecto de civilización en la medida de los desafíos de nuestro tiempo”. Para este autor a la afectividad no se le ha dado el lugar que merece, por el contrario, ha sido despreciada:

190

La afectividad no tiene valor mercantil, entonces es abofeteada, ignorada, olvidada e incluso despreciada. Al fin de cuentas, este desprecio por la afectividad no es más que el desprecio del ser humano, transformado en objeto mercantil. Cuando se da la muerte de la afectividad, se da necesariamente la “muerte del hombre”. (*ibidem*: 65)

En el proceso de aprender a leer y en la formación del hábito de la lectura es cardinal tener en cuenta la emocionalidad, los afectos conectados a él, la pulsión. Ha sido un grave error abofetear e ignorar la importancia de los estados afectivos que interactúan con los procesos sociales y cognitivos en la construcción de los aprendizajes. Un docente constructivista en los procesos de lectura utiliza cuentos, poemas, adivinanzas, fábulas, leyendas, mitos. La literatura, de suyo, despierta múltiples emociones, estos estados cuando son canalizados

adecuadamente estructuran la pulsión que estimula el hábito de lectura. En otras palabras, si queremos formar lectores en las escuelas desde temprana edad, tienen que ser tomados en cuenta los afectos y los sentimientos de los lectores.

No se debe confundir el interés de los niños en que, por ejemplo, se le tome la lectura con la emoción de aprender a leer, esta última es su verdadera conexión, no el método con el cual, literalmente, le enseñan. Después de todo no conoce otro y el docente tiene el poder de la performatividad del método. Pero también observamos niños que se resisten a la memorización sin sentido de lo “leído”. Estas prácticas se convierten en rutinas, movimientos monótonos tanto para el niño como para el docente. Bombini (2005: 50) lo explica de esta manera:

Repetición de una estrategia discursiva mecanizada (suministrar información, indicar, sugerir, clasificar, resumir, jerarquizar, replicar, aceptar, comentar, estimular, evaluar, conectar, dispersarse, etc.) y repetición de la repetición, rutinización, el profesor se repite a sí mismo. Discurso estereotipado que propone el tedio y el aburrimiento. La encrucijada del docente: desear no volver a repetirse, pero estar obligado a reproducir el saber vigente y la ideología de la institución escolar.

Cuando leer y escribir son asociados al aburrimiento es porque las actividades realizadas en torno a ellas son la copia, el dictado y la toma de lectura como decodificación. Estos son actos vacuos, carentes de significado, fuera del contexto de los aprendices. Por el contrario, cuando los niños están llenos de entusiasmo y piden a la maestra la lectura de cuentos, es porque en esa aula se han triangulado los aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

Para concluir esta sección, definimos leer como un evento progresivo y relativo de interacción cognitiva, afectiva y social entre textos, lectores y contextos. Es un evento progresivo porque es incidental, la comprensión se desarrolla y profundiza en la medida que se practica,

incluso en los adultos, su progreso y profundización es permanente. Su relatividad se debe al hecho de que podemos leer sobre un tema poco familiar y nuestra comprensión será menor comparada con algún especialista sobre el tema, ello no implica que no tengamos la capacidad de entender, sino que no tenemos los conocimientos previos suficientes para hacerlo.

El aspecto cognitivo está referido a la posibilidad de desarrollar las estructuras de comprensión a medida que se ejercitan, particularmente la lectura inferencial. Lo afectivo influye en tanto que los estados emocionales positivos nos predisponen para un mayor y mejor aprendizaje. En cuanto a elemento social, la forma de saber cuánto de lo que entendemos es acertado, es al contrastarlo y confrontarlo con la percepción de otros. La pluralidad de los tres últimos elementos – lectores, textos y contextos– se debe al hecho de que ningún texto es totalmente original, siempre será hijo de muchas lecturas, de muchos lectores y de muchos contextos.

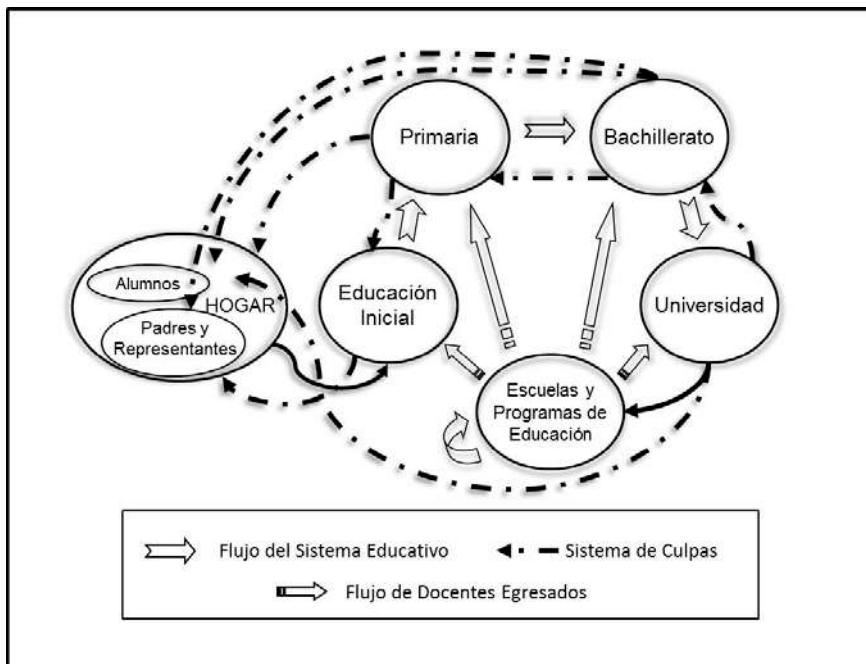
192

El círculo vicioso de lectura

Un lector vive mil vidas antes de morir. Aquel que nunca lee vive una sola.

George R. R. Martin

Una expresión del círculo vicioso de la lectura es la cadena de culpas hacia los docentes de niveles anteriores del sistema educativo (desde el nivel universitario hasta la educación inicial), cuando no se le reprocha y culpa a los mismos estudiantes de sus deficiencias y a problemas de formación y apoyo en el hogar, tal como grafico en la Imagen 1.

Imagen 1. Círculo Vicioso de la Lectura

193

Fuente: Barboza, 2009

El sistema de culpas es una evasión de la *responsabilidad* que tiene cada sistema y subsistema educativo; sin embargo, se debe reconocer la existencia de una falla estructural, desde las mismas universidades no se le han aportado a los futuros docentes los conocimientos teóricos, estratégicos y prácticos para trabajar la lectura en el aula.

El círculo vicioso es un bucle retroactivo positivo, la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa, el resultado es amplificador, es decir, cada vez es más intenso (Morin, 1999: 99). A raíz de estas reflexiones surge necesidad de romper dicho círculo vicioso introduciendo cambios en dos niveles; el primero, en la universidad, suministrándoles herramientas a los futuros docentes, para estimular el desarrollo de la lectura y, el segundo, en el nivel de la Educación Básica, a través de la formación docente, es decir, la actualización del docente en ejercicio.

Pero estos cambios no son en absoluto fáciles de implementar. Encontramos que la problemática de la lectura tiene profundas raíces, el concepto de lectura como proceso didáctico es el del paradigma del silabario y su transposición didáctica son la copia, el dictado y la toma de lectura. Se origina desde la formación misma de los docentes cuando transitan por el sistema educativo como un currículum oculto, y se hereda de generación en generación como una tradición. La universidad no rompe con él porque el mismo currículum está concebido para reproducirlo como una superestructura ideológica. Esta raíz está en el mismo nacimiento de la escuela en los albores de la modernidad.

La propuesta constructivista para alfabetizar no se ha masificado porque está en franca desventaja:

-
- 194
- El maestro debe desaprender muchos años aprendizaje que comenzó desde la niñez, y requiere un tiempo de asimilación que pueden ser años.
 - Aunado a lo anterior, los padres y representantes ejercen una presión social importante por la toma de lectura.
 - Su fundamentación teórica es compleja e implica un cisma radical con el método del silabario. En cambio, éste no requiere ningún estudio adicional porque no tiene ninguna fundamentación teórica.
 - Implica una planificación creativa y requiere un docente autónomo.
 - Contrario a lo que sucede con el método del silabario no existen en el mercado libros que acompañen al maestro constructivista en su alfabetización.

En mi caso particular como docente universitario del área de lengua y literatura, tengo apenas dos semestres para deconstruir una estructura cognitiva forjada en 12 o más años de escolaridad, es literalmente imposible. Además de ello, una vez egresados los maestros nôveles, al ir a la escuela el sistema vuelve a reproducirse en el bucle retroactivo.

Sin embargo, como docente de postgrado se me abrió una ventana para la ruptura y transformación de docentes a través de la investigación.

Ruptura del círculo vicioso de lectura, una transformación necesaria

Las masas humanas más peligrosas son aquellas en cuyas venas ha sido inyectado el veneno del miedo... del miedo al cambio.

Octavio Paz

En la maestría Administración de la Educación Básica de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt de Venezuela por interés de un grupo de participantes conformamos un colectivo de investigación cuyo objeto de estudio fue la lectura. La metodología utilizada fue la investigación-acción (IA) en el aula. Seis maestrandtes ejecutaron y culminaron su investigación. Todos contribuimos al desarrollo y logro de los propósitos propuestos por cada una de ellas en las aulas de clase, a fin de construir los respectivos trabajos de grado; en todos los casos el tutor fue el autor de este artículo.

195

Mientras ellas ejecutaban las diversas actividades de sus investigaciones, realizamos mesas de saberes en el intercambiamos las situaciones que se les presentaban, las analizábamos y redirigíamos cuando era necesario, situaciones propias de los bucles de la investigación. Asimismo, realizamos algunas actividades con docentes de la maestría que aportaban otras perspectivas enriquecedoras del proceso.

Mis propósitos como investigador eran a) propiciar la transformación del concepto de lectura como proceso didáctico en docentes y, b) promover cambios en la didáctica de la lectura en docentes. Obviamente, toda investigación-acción pretende una transformación, así que este propósito podría parecer una perogrullada; sin embargo, nos preguntamos qué es lo que se

transforma en las docentes, qué lo transforma, en esto fue que profundizamos. Cuando como investigadores nos iniciamos en esta metodología, su comprensión se vio obstaculizada por la complejidad de entender el concepto mismo de *epistemología*. Por lo general, se cree que el cambio o transformación ocurrirá en los otros, pero al finalizar los ciclos de la investigación se comprende que el investigador también cambió, a pesar de que ese no era su propósito.

Dentro de las características de la investigación-acción (Elliott, 2000: 5) están:

La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- (a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- (b) las intenciones y los objetivos del sujeto;
- (c) sus elecciones y decisiones;
- (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

La IA propicia que los investigadores comprendamos las acciones y transacciones humanas desde el punto de vista de los sujetos-otros y provoca la introspección en nosotros para colocarnos

en el lugar de ellos, interpretamos sus actos, elecciones y decisiones. Gómez Palacio (1989), se planteó las siguientes inquietudes:

...no hemos estudiado ni investigado el proceso de asimilación del maestro y aquí es donde tenemos que concentrar nuestros esfuerzos. El maestro tiene que desaprender. Tenemos que conocer bien cómo se desaprende y cómo se puede volver a aprender. Si nosotros basamos nuestro proyecto en la obligatoriedad –y en nuestro caso va a ser obligatorio porque queremos racionalizarlo– tendremos que conocer bien cómo lograr convencer a los maestros, no obligarlos con medidas imperativas sino para obligarlos a una superación permanente...

He aquí algunas respuestas a las preguntas cómo asimila, desaprende y vuelve a aprender el maestro. En los siguientes párrafos la haré hermenéutica correspondiente a las interpretaciones de las coinvestigadoras.

197

De lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto

El mundo habrá acabado de joderse el día en que los hombres viajen en primera clase y la literatura en el vagón de carga.

Gabriel García Márquez

En general, la comprensión del objeto de estudio por parte de las coinvestigadoras era bajo, no manejaban ninguna teoría o autor sobre el tema. En realidad, esto es común y valeadero porque si conocieran al menos con cierta profundidad el tema y tuvieran respuestas, no sería *un problema*. Lo que sí sabían era que tenían un problema, pero no sabían cómo resolverlo. Esta misma situación me ocurrió cuando inicié mis estudios sobre el tema de la comprensión lectora. Sin embargo, para el momento en que ellas solicitan mi asesoría, yo ya tenía una respuesta al problema de la lectura en el aula.

Como afirmé en la sección anterior, la transposición didáctica del concepto de lectura como proceso didáctico básicamente era tomar lectura, leer en voz alta y hacer –eventualmente– preguntas que incluyen los libros de texto.

Es probable, por otro lado, que se cuestionen estos estudios sobre la lectura como proceso didáctico, porque si el problema ya tiene solución, por qué seguir investigando sobre ello. Esta pregunta aparentemente es inobjetable, pero el problema es más complejo porque aunque, efectivamente, hay soluciones al problema de la lectura, la verdadera pregunta que debemos hacernos es si hay una (o más) soluciones ¿Por qué sigue existiendo el problema en las escuelas, liceos y universidades? Esa pregunta ya fue respondida: existe un bucle retroactivo de la representación social de la lectura y no hemos podido desarticularlo, no hemos podido convertirlo de círculo vicioso a círculo virtuoso. Así, más que encontrar las estrategias que conlleven a la comprensión de lo leído, debemos provocar el cambio en las docentes de educación primaria y secundaria. El propósito de provocar el cambio de paradigma de lectura en las coinvestigadoras fue el verdadero propósito para mí.

En el trabajo que realizamos como equipo colaborativo, estuvo signado, como ya expresé, de mi parte, por el aporte de líneas generales epistemológicas y metodológicas y propicié que, por parte de ellas, en el encuentro con sus sujetos de la investigación, niños y niñas, estuvieran atentas a los eventos, hechos, situaciones, acontecimientos emergentes que las indujeran a reflexionar sobre el objeto de estudio, la lectura. Para ello, de manera individual y colectiva buscaron teorías y autores que explicaran los hallazgos que se iban dando paulatinamente.

La estrategia utilizada fue la del taller, en este caso de lectura. Los talleres son espacios para los haceres, eminentemente dedicado la práctica, totalmente opuesto a la “transmisión” de conocimientos. Por esta razón, el taller fomenta el desarrollo de habilidades y con las estrategias adecuadas se convierte preeminente en un lugar de

aprendizaje. Por su carácter práctico, los talleristas –estudiantes y mediador– modifican su visión de su rol en el aula de clase, el tallerista no asiste para aprender teoría de algo sino para hacer algo; asiste para realizar acciones, y el mediador lo guía en ese hacer. Entonces es desde los haceres de donde surgen las reflexiones, incluso teóricas, acerca de lo que se hace.

Pasos en el aula:

- Los alumnos realizan una lectura silenciosa (si se desea el docente puede hacer luego una lectura en voz alta).
- El docente les entrega las preguntas a los alumnos. Se las entregamos en este momento porque así leerán el texto sin distractores.
- Los alumnos responden en sus cuadernos las preguntas de forma individual o en equipos (aunque es preferible de esta última forma). Es recomendable establecer un tiempo para ello. Ocasionalmente, se puede obviar la respuesta escrita, en este caso se les indica a los alumnos que subrayen las respuestas en el texto.
- Plenaria: los alumnos leen sus respuestas. Se estimula la discusión y la participación de todos. Se ejercita la metacognición.
- Hacer un cierre (metacognición). En este sentido, además del cierre afectivo (¿Cómo se sintieron hoy?, ¿Qué les pareció la clase?), se debe hacer un cierre cognitivo (¿Qué aprendimos?, reforzar las partes más importantes de la clase, ¿Qué pasos seguimos para analizar el texto?, etcétera).

La metodología utilizada en las aulas de clase la denominamos Holopraxis de la lectura (Barboza, 2012). En síntesis, se trata de la conjunción de los aspectos sociales, afectivo y cognitivos y la realización de preguntas literales e inferenciales. Esto se repite sistemáticamente todas las semanas a los largos del año escolar. El resultado en los estudiantes es el desarrollo de las estructuras cognitivas que permiten realizar cada vez más inferencias.

Todas las coinvestigadoras rompieron totalmente con la praxis tradicional, la heredada, la transmitida de generación en generación, la praxis de reproducción de conocimientos y pasó a la práctica de producción de conocimientos. Una coinvestigadora explica que hacía lecturas en voz alta y de forma silenciosa y luego...

Progresivamente expliqué todo lo referente a las respuestas literales, respuestas inferenciales, el tema del texto, lo que es el mensaje del texto, analogía, usando como material de apoyo una lámina de papel bond.

Además, estimulé la discusión, la participación de todos y al finalizar cada taller se hace un cierre afectivo (¿cómo se sintieron hoy?, ¿qué les pareció la clase?) y un cierre cognitivo (¿qué aprendimos?, ¿qué pasos seguimos para analizar el texto?) compartiendo sus ideas de forma oral y escrita. Los talleres se repiten en forma continua varias veces (dos veces a la semana) con diferentes lecturas, trabajando en parejas.

Esta ruptura con la tradición en todas las coinvestigadoras. La ruptura no solo es cognitiva, también de concreta en la esfera de los afectos:

Como investigadora me siento satisfecha porque ha cambiado mi modo de ver el mundo, ahora saco conclusiones no solo con preguntar, sino también observando acciones, actitudes, miradas. He aprendido que investigar no es solo ver el mundo a través de mis ojos, sino también ponerme el zapato del otro para entenderlo y saber cómo voy a ayudar al joven para que aprenda un contenido útil a su vida y a su entorno social.

Para que se materialice transformación es necesario poner en tensión las creencias de los docentes, esto se puede hacer en una doble dirección desde arriba y desde abajo. Desde arriba con la formación

permanente, círculos de estudio, cursos, talleres, especializaciones, postgrados. Desde abajo, modificando sus prácticas para abrirle pequeños espacios a los niños, porque los avances y logros de estos convencen al docente.

...aunque el nivel de comprensión del profesor sea muy deficiente, en la medida en que se deja un cierto “espacio” para que los niños se manifiesten y expresen sus concepciones sobre la escritura, y en la medida en que haya alguien que ayude a ese profesor a ver el interés de lo que los niños manifiestan, empieza a haber cambios sustanciales. (Ferreiro, 1999: 21)

El Estado venezolano para estimular la formación permanente del docente establece el aumento del salario del docente en un 33% al realizar una maestría⁹. En consecuencia, unos para mejorar sus condiciones económicas, y otros porque además desean mejorar su desempeño profesional, realizan estudios de postgrado.

201

Los postgrados dirigidos a docentes deberían, además de formar investigadores y profundizar en las áreas de conocimiento correspondiente, propiciar un cambio profundo, la renovación de sus participantes. En el caso de las seis participantes coinvestigadoras ese propósito se logró. Lo que quiero significar es que el postgrado constituyó en factor de cambio, en ese momento hubo las condiciones que propiciaron el cambio de paradigma; la existencia de docentes de postgrado que investigan desde el paradigma crítico reflexivo.

Partiendo de lo anterior, otro componente fue la investigación en sí misma y especialmente la investigación-acción en el aula, es decir, esta metodología las obliga a introducir cambios en sus praxis y estos cambios provocan la otra *mutación*, la respuesta de los niños y niñas. Recordemos: apenas los docentes introducen estrategias que propician la libertad, los alumnos responden rápidamente. Estas respuestas son

⁹ Establecido en la Convención Colectiva como una prima: **25% especialización, maestría 33%, o 35% si tiene Doctorado.**

los logros, visibles y concretos de que algo no se hacía bien y ahora sí se hace bien. En otras, palabras, la consecución de resultados es lo que convence al docente, no las teorías porque estas le son ajena s y abstractas. Una vez obtenidos resultados positivos se realiza la revisión de la teoría que da cuenta de ellos, así la comprensión de los fenómenos ocurridos en los niños y niñas junto con esa teoría cobran sentido para el docente, ocurre el aprendizaje significativo, se desarrollan las zonas de desarrollo próximo, forma parte de su estructura afectiva, social y cognitiva, entra en la esfera de lo significativo para el docente y genera comprensión en él.

El proceso de contrastación de logros vs teoría se hace cuantas veces sea necesario, es un pequeño bucle dentro de un bucle más amplio. Los docentes evaluaron cada actividad realizada en el aula, estas valoraciones los llevaron a hacer pequeños ajustes para las siguientes actividades.

202 Para finalizar, colocaré la siguiente evidencia de una de las coinvestigadoras:

Aquellas inquietudes iniciales, quedaron atrás. Hoy me siento una mejor profesional de la educación. Los niños cambiaron porque yo cambié, no es posible mejorar la educación si las maestras no cambiamos. Los cambios que fui viendo paulatinamente en los niños me decían que iba por el camino correcto. En esta experiencia crecimos todos, ellos aprendieron de mí y yo aprendí de ellos.

Bibliografía

Barboza, J. (2012). Holopraxis de la Comprensión lectora. Ponencia presentada en las IV Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio Hernández “Valores en la Universidad: Elemento transformacional para una sociedad ética y equitativa” Maracaibo/Venezuela 21 y 22 de noviembre.

Bombini. Gustavo. (2005). La trama de los textos. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, Nº 19.

Elliott, J. (1994). La investigación-acción en educación. 2da. ed. Morata. Madrid.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 12da. ed. Siglo XXI. México.

Ferreiro, E. (1999). “Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias”. Castorina, José; Ferreiro, Emilia; Kohl, Mata; Lerner, Delia. (1999). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Gómez Palacio. M. (1989). “Escalas, contextos y operacionalización de los proyectos”. Ferreiro, Emilia. (coord.) Los hijos del analfabetismo: Propuesta para la alfabetización escolar en América latina. Siglo XXI. México.

Lyotard, J. (1991). La condición postmoderna. Informe del saber. Editorial R.E.I. Argentina S.A.: Buenos Aires. Versión digital.

Morin, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires, Argentina.

Nicolescu, B. (1999). Um novo tipo de conhecimento transdisciplinaridade. En: Educação e Transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do

CETRANS - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>
[Consulta: 14 may 2016]

Saussure, Ferdinand. (1945). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada. 24ta. Ed. Buenos Aires.

Serrano, S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación en la Diversidad “Porque todos somos diferentes”, Panamá.

Serrano de Moreno, Stella. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras* [online]. 2008, vol. 50, n. 76 [citado 2012-12-02], pp. 172-228. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0459-1283.

Smith, F. (2010). Para darle sentido a la lectura. 8^a ed. Madrid: Visor.

Capítulo 7

Una aproximación al estado actual de los programas PTA y PNLE en el marco de las políticas de calidad educativa colombiana sobre lectura y escritura

Orlando Ramiro Sierra Duarte*

"Si esta nación es tan sabia como fuerte, si queremos alcanzar nuestro destino, entonces necesitamos más ideas nuevas, más hombres sabios, más libros buenos en más bibliotecas públicas. Estas bibliotecas deben estar abiertas a todos, excepto al censor. Debemos saber todos los hechos, escuchar todas las alternativas y oír todas las críticas. Acojamos libros polémicos y autores controvertidos". (Kennedy, s. f.)

* Docente en programas de educación a distancia y virtual de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Estudiante de Doctorado en Gerencia y Política Educativa. Magister en Ciencias de la Educación, Docencia e Investigación. Especialista en Docencia. Licenciado en Español y Comunicación. Traductor Turístico en Inglés y Español. Asesor en Investigación educativa. Miembro del grupo de Investigación, reconocido por COLCIENCIAS, I.D.E.A.D. de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Agradecimiento especial a la docente en formación Bertha Stefania Osorio Leiva, egresada de la Normal Superior Montes de María por su colaboración en la construcción de la temática.

Introducción

A fin de ser la más educada en 2025, Colombia ha estado haciendo, en los últimos años, esfuerzos extraordinarios para lograr colocarse en ese pódium que el actual gobierno se ha propuesto (Centro Virtual de Noticias de la Educación, 2 de septiembre de 2015). El Ministerio de Educación Nacional (MEN), con su ambicioso proyecto denominado Programa Todos a Aprender (PTA), estima conseguir que las competencias en lectura de los niños y niñas de la nación superen las metas de años anteriores. Estrategias actuales, como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y el Piloto Pásate a la Biblioteca Escolar, como estrategia para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes a fin de impactar positivamente las pruebas Saber del área de lenguaje (Plan Nacional de Lectura y Escritura – PNLE) y precursoras como el Plan Nacional de Alfabetización son acciones importantes que se han diseñado bajo políticas educativas que le apuestan a la calidad desde esa cartera con el propósito de alcanzar semejante logro al término del presente gobierno en 2018.

El Programa Nacional de Alfabetización.

En las últimas décadas, esfuerzos como el Programa Nacional de Alfabetización fueron pioneros en intentar solucionar la necesidad que existía en su momento por conseguir la mayor cobertura en cuanto a erradicar el analfabetismo a nivel nacional. Pese a que su objetivo se centraba en la enseñanza de la lectura y escritura de jóvenes y adultos (Programa Nacional de Alfabetización – MEN), se estaba marcado una pauta para orientar las acciones sobre las políticas en torno al tratamiento que debía dársele a la lectura y escritura en la escuela: un papel protagónico dentro del proceso educativo.

El reconocimiento que obtuvo la nación con el *Premio Américas 2009* en la categoría Premio al Liderazgo en Educación por ser uno de los países que mejores resultados dio en el tema de la alfabetización, fue significativo, estableciendo la necesidad de

continuar con la implementación de políticas que se enfocaran específicamente en el proceso lecto-escritor (Programa Nacional de Alfabetización, 9 de junio de 2010).

Logros tan importantes como haber reducido la tasa de analfabetismo del país del 7.2% al 6.1%, daban muestra en ese momento de la competencia de las entidades territoriales certificadas en la actividad alfabetizadora. Para lograr esos objetivos, en la actualidad, el programa cuenta con modelos flexibles como Cafam, A Crecer y Alfabetización Virtual, este último incorpora, como aspecto novedoso, el aprendizaje de conocimientos básicos sobre las tecnologías de la información y la comunicación.

Colombia y la prueba PISA en materia de lecto-escritura

Dentro de las organizaciones internacionales que marcan la pauta en la educación a nivel global se encuentra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Colombia y casi ningún país pueden certificar sus propias competencias en educación sino es verificado por árbitros internacionales. Así, para poder ser certificado a nivel internacional, Colombia necesita ser evaluada a través de instrumentos como la prueba PISA.

La prueba PISA, por sus iniciales en inglés Programme for International Student Assessment - Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos -, organizada por la OCDE (Prueba PISA, 2016), evalúa de manera periódica en las áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje a cientos de miles de estudiantes de los países que la conforman.

Si bien, Colombia no hacía parte de esta organización al momento de someterse a ser evaluada en el año 2012, si existía la posibilidad de que aquellos países interesados en ser examinados pudieran acceder a dicha evaluación y obtener de esta manera una certificación internacional del rendimiento académico de sus estudiantes. Los países miembros de la OCDE son sometidos a la

aplicación de esta prueba. Como contraprestación, a partir de los resultados obtenidos, los países evaluados reciben apoyo económico, lógicamente para el mejoramiento del sector educativo.

El objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Por lo general, se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral (Programa PISA de la OCDE)

En la prueba de 2012, en la que participaron los 34 países miembros de la organización y 31 economías y países asociados, fueron evaluados 510.000 estudiantes en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias. En esa oportunidad el énfasis fue matemáticas. Colombia no obtuvo buenos resultados, ocupando el puesto 62, superando sólo a países como Perú, Indonesia y Catar, con una puntuación de 376. Aunque igualó a Catar, mantuvo una distancia considerable de 237 puntos del líder, Shangai quien obtuvo importantes 613 puntos. En esa versión de la prueba internacional, en la cual el promedio de puntos obtenidos en *lectura*, por los países participantes fue de 496, nuestra nación obtuvo 403 en el ranking, y aunque fue una cifra alentadora, se alejaba de los pronósticos que se tenían sobre los resultados.

El Programa Todos a Aprender y el Plan Nacional de Lectura y Escritura

Dentro de las políticas educativas y los proyectos de calidad que el MEN propone para desarrollar su plan de acción en el presente decenio, se encuentran el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa (PTCE) “Todos a Aprender” (PTA) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), los cuales se constituyen en las estrategias más ambiciosas de la actualidad en cuanto a mejorar los procesos de enseñanza de los maestros de la básica y el mejoramiento en la forma cómo desarrollan los procesos de lectura y escritura los estudiantes del nivel básico (MEN, 2016).

El Programa Todos a Aprender, imitando el exitoso modelo del Estado brasileño Minas Gerais, (MEN, septiembre de 2013) fue concebido en sus inicios en 2012 como una verdadera política de calidad al incluir no sólo los aspectos de formación docente sino aquellos como los componentes de infraestructura, condiciones básicas y alimentación escolar a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE). En la actualidad, se han decantado sus objetivos, aterrizando su accionar hacia procesos de formación docente hasta en las áreas de matemáticas y lenguaje bajo la denominada *formación en cascada*, teniendo como insumo primordial la observación de clase.

Por su parte, el Plan Nacional de Lectura y Escritura se ha convertido en un aliado estratégico del PTA en gran medida por su componente reconciliador de la lectura por placer. Sendas estrategias surgen ante la necesidad de mejorar los resultados arrojados en la prueba PISA.

En esencia, y muy a pesar de que el PNLE pretende que los estudiantes de todo el país tengan acceso a materiales de lectura de calidad, logren el acceso a bibliotecas completas tales como las que han sido formadas a partir de la Colección Semilla (dotación a las instituciones educativas focalizadas de un número aproximado a los 250 libros de diversas áreas del saber), a fin de que los estudiantes mejoren sus competencias en lectura y escritura, la realidad es otra. Desafortunadamente, investigaciones recientes en torno al impacto que ha generado la adopción de esta colección de libros en algunos establecimientos educativos de Bolívar, dan cuenta de un poco uso de estos textos por parte de los alumnos y cuando los utilizan, lo hacen con el ánimo de encontrar información pedida como tarea de algunas asignaturas, en contravía de los macro-objetivos del proyecto: leer por placer.

Fundamentos constitutivos y subyacentes en el PNLE y su relación con la escuela

Para darle cumplimiento a los objetivos trazados desde el PNLE, ha sido indispensable que los maestros logren tener claridad sobre la importancia de los beneficios para la población intervenida, así como el saber vincular su quehacer diario con esta nueva metodología, de manera que encuentren en la biblioteca escolar, por ejemplo, un espacio de formación y reflexión, necesario en la orientación de las clases no sólo de lenguaje, con el objetivo de lograr el posicionamiento de la lectura y la escritura dentro de la escuela. No menos importante es posicionar dentro de la mente de los estudiantes ideas como que la calidad educativa y la calidad de vida a través de la educación se logra mediante el conocimiento y praxis de procesos escolares y no escolares como la lectura por placer.

De otro lado, los resultados que se obtienen en lectura a través de la prueba PISA no deben ser olvidados. El programa PISA de la OCDE, (s. f.) sostiene que estos deben ser el insumo para:

210

Pasar a la más laboriosa pero prometedora tarea de analizar a fondo los resultados de las evaluaciones, y empezar a diseñar y poner en práctica políticas públicas adecuadas a la atención de los problemas descubiertos. Varios de esos problemas tienen que ver, seguramente, con las escuelas, pero muchos otros se relacionan también con las condiciones de vida de las familias, el acceso a medios de comunicación de calidad, el adecuado funcionamiento y la difusión de las bibliotecas públicas, y otras muchas cosas.

Como ya se dijo anteriormente, dentro de los fundamentos que sostienen al PNLE, se encuentran la lecto-escritura y su importancia en diferentes disciplinas, abarcando pautas para su aplicación en los niños, niñas y jóvenes. Pero, estas orientaciones deben ser enfocadas desde la manera de argumentar y desarrollar habilidades a nivel individual y colectivo, aportando la lectura a la comprensión de una

sociedad democrática y participativa y la escritura hacia la formación de personas capaces de proponer soluciones, argumentando sus puntos de vista.

Para el PNLE, en la lectura, el texto cobra vida, a través de los conocimientos previos, la imaginación y el sentido o interés que se le atribuye. Finalmente, y muy de acuerdo con los propósitos de la visión del plan, en los lineamientos curriculares de lengua castellana, la lectura es definida como “un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (Lineamientos curriculares en lengua castellana, 1998, p. 27)

Por todo lo anterior, urge precisar en lo que se necesita fortalecer siendo conocedores del reto al que se enfrentan tanto maestros como estudiantes en el proceso lecto-escritor. Para esto, debemos empezar con transformar la metodología de enseñanza, a fin de lograr que el apropiado desarrollo de las competencias comunicativas en la educación básica ayude a una mejor aplicabilidad en este proceso.

No es un secreto que las escuelas son el ente intermediario para el aprendizaje y no es apropiado, de ninguna forma, simplificar el papel protagónico que juegan espacios tan importantes como la biblioteca y su adecuada intervención en los procesos educativos. Esta no debe ser vista como un lugar de castigo ni como un espacio para los libros obligatorios. El reto es presentarlas a los estudiantes como el sitio indicado para descubrir y reconocerse como individuos letrados. En su manifiesto del 1994, sobre las bibliotecas públicas, la UNESCO reconoce que la participación constructiva y la consolidación de la democracia dependen tanto de una educación agradable como de un acceso libre y sin límites al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la información, por lo cual la biblioteca escolar contribuye a formar

una sociedad más democrática mediante el acceso equitativo al conocimiento y a la información.

En la educación contemporánea, es trascendental formar o estimular la formación de estudiantes creativos y dueños de su mundo, aprovechando las escuelas, las familias y a la misma sociedad dinamizadora y cambiante. Sin importar la naturaleza de las dificultades en el aula, los programas de iniciación en campos como la literatura, deben contribuir a una mayor probabilidad de niños sociables y con altos niveles de comunicación.

En la actualidad, así como se implementan estrategias de lecto-juegos en el aula, hay muchas otras ofrecidas por el Ministerio de Educación y organizaciones que se preocupan por estos procesos de conocimiento del mundo. Por ello, los espacios de participación para los aprendices debe ir de acuerdo a lo que se quiere lograr con ellos, hay que dejar que su mundo tome propiedad en ellos para que se decidan volar en su propia imaginación, buscando con éstos que en un mañana sean seres humanos con fortalezas en sus capacidades e independientes. La literatura infantil, cuando es fruto de la imaginación de los niños y niñas parece más objetiva, más completa.

¿Por qué fallan algunas políticas dentro de algunos programas en su aplicación?

Pero, no todo funciona como reloj suizo dentro de los planes diseñados para la apropiación de procesos significativos de lectura. Diversas son las causas por las cuales ciertas políticas relacionadas con la implementación de programas como el PTA o el PNLE estarían o podrían estar fallando. Dentro de éstas, podemos agruparlas en unas fácitas y otras probables. Algunos docentes de básica primaria de las IE Normal Superior Montes de María y Diógenes A. Arrieta, vinculados a los programas mencionados en San Juan Nepomuceno, departamento de Bolívar, piensan que éstos podrían estar incidiendo de manera importante para no lograr a cabalidad todos los objetivos de los programas PTA y PNLE, en sus respectivas escuelas.

Tabla 1. Posibles causas de las fallas de las políticas en su implementación

Fácticas	Probables
No vinculación en el proceso lector a los padres de familia, tal vez por la carencia de la implementación de escuela para padres.	Carencia de materiales y recursos educativos como la Colección Semilla en algunas escuelas.
No implementación de estrategias llamativas y dinámicas para aprovechar la transversalidad de los textos.	Ignorar o no implementar las estrategias que programas como “Todos a Aprender” o el “Plan Nacional de Lectura y Escritura” presenta a las escuelas focalizadas.
No explotación de manera pedagógica de los contenidos de los textos sin importar su área del saber.	Concepción por parte del colectivo de docentes de ciertas instituciones sobre un programa muy abarcador (PTA) en lugar de especificidad (lenguaje o matemáticas, pero no los dos al tiempo)
No atención a población especial como niños huérfanos, nietos del conflicto armado, desplazados por la violencia, etc.	Programas concebidos para las ciudades capitales o ciudades con mayor desarrollo socio-económico y cultural que la mayoría de los municipios, no teniendo en cuenta la diversidad regional.
No acompañamiento por parte de profesionales que atiendan la formación psicológica y social de los estudiantes tales como psicólogos o trabajadores sociales.	Poco o nulo acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional en la aplicación de las políticas para atender a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
Poco o nulo personal (bibliotecarios) o espacios (bibliotecas) para la administración de los materiales y recursos suministrados por los programas PTA y PNLE en las escuelas oficiales.	No vinculación por parte de los docentes que atienden a niños en la clase de lenguaje del saber enciclopédico con el saber científico, permitiendo un nulo inicio en el ámbito investigativo en los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Así mismo, se resalta la importancia del trabajo que hacen las IE Normales Superiores durante el ciclo de formación complementaria al vincular los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) a las diferentes áreas del saber.

Aportes al currículo desde sectores distintos a la universidad

Existen varias propuestas a las que algunos renglones importantes de la sociedad colombiana le están apostando para el fortalecimiento del currículo de la educación básica. Desde sectores oficiales como entidades territoriales (ET) y secretaría de educación (SE) hasta Organizaciones No Gubernamentales (ONG) se han unido con el propósito de mejorar las competencias de los estudiantes, especialmente en matemáticas y lenguaje en los últimos años.

Entidades como las secretarías de educación a nivel departamental y municipal, a través de eventos que incluyen foros y seminarios están aportando a la construcción del currículo. Así mismo, es de destacar el logro que ha alcanzado el gobierno respecto a alianzas con entidades del sector privado tales como Cementos Argos que ha construido escuelas completas y vías de acceso a instituciones educativas a lo largo del país y la labor filantrópica de algunas organizaciones sin ánimo de lucro como la Fundación Proyecto Titi que viene realizando en el norte del país, desde hace ya algún tiempo, una importante labor pedagógica en los niños y niñas de sensibilización para el cuidado del medio ambiente, los recursos naturales y la conservación del Titi Cabeciblanco, especie endémica y críticamente amenazada de la región Caribe colombiana. Con el cual, se busca promover el desarrollo sostenible de los recursos a través de la lectura, logrando al tiempo significativos avances en el desarrollo de los diferentes niveles de comprensión lectora y competencias ciudadanas.

Otro aspecto importante, a considerar para la materialización de un currículo desde y para la pertinencia es la realización de convenios educativos con Parques Nacionales Naturales de Colombia

u otras organizaciones solidarias pioneras en el cuidado del medio ambiente, a fin de lograr implementar temáticas trasversales de interés tanto para el MEN como para la misma sociedad civil. El rol esperado por parte de las entidades antes mencionadas se basa principalmente en la vinculación de la lecto-escritura con el medio natural, por medio de programas educativos. Es necesario para ello, propiciar lecturas de comprensión, análisis y reflexión, acompañadas de actividades para desarrollar en el aula de clases, medio natural adaptado y bibliotecas sobre el cuidado y manejo de los recursos que el medio brinda de manera sostenible.

A partir de lo anterior, se espera por parte de los mismos estudiantes, la socialización, de los conocimientos adquiridos en clase a su núcleo familiar, siendo este último el pionero de su interpretación. Así, la enseñanza cumpliría su encargo social al preparar a las futuras generaciones para la vida y proyectarlas a la conquista de un futuro mejor (Mendoza y Fandiño, 2004, pág. 33) al momento en que las escuelas logren vincular y concientizar a la familia en la identificación de sus hábitos domiciliarios y cómo puedan mejorar sus impactos.

Estos espacios son viables para que los estudiantes tengan visión de ejecutar pequeños proyectos siendo ellos, con permanente acompañamiento, quienes identifiquen problemáticas y posibles soluciones, creándoles un espíritu investigativo con capacidades de liderazgo y sana convivencia. Zaritzky (1999, pág. 160) propone la educación para la convivencia desde dos ámbitos igualmente importantes: como contexto o como contenido, siendo para nosotros el segundo, el tocante a partir de la implementación de los proyectos que mencionamos al inicio.

Surge entonces, la genuina preocupación, a partir de todo esfuerzo que se haga desde las distintas áreas del saber - todas involucran procesos lectores -, en torno a que los estudiantes sean capaces de leer y decodificar el mundo que les rodea, sintiéndose en condición de responder a los retos que se enfrentan a raíz de las

necesidades comunicativas diarias, sin olvidar su vinculación con aspectos tan importantes como la comprensión de normas sobre el cuidado de la naturaleza, la construcción de una sociedad en paz, y sobretodo el saber para aprender a vivir juntos en armonía.

Bibliografía

Blandón, P. (2005) PIALI-Nicaragua. Managua, octubre, 2005.

©2008-Programa Internacional de Acercamiento a la Literatura Infantil, PIALI, Obtenido de <https://goo.gl/5Ku3Et>

CVNE (2015) *Hacer de Colombia la más educada, es un propósito nacional: Gina Parody*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://goo.gl/3AKEbn>

PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve? Obtenido de <https://goo.gl/n9yF6X>

Mendoza, E. y Fandiño, I. (2004). La producción del conocimiento en el aula. Didáctica general. Magisterio librería. Bogotá. p. 33

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016). Plan Nacional de Lectura y Escritura – PNLE. *Piloto Pásate a la Biblioteca Escolar*. Obtenido de <https://goo.gl/fKPd9o>

217

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2017) PND 2014-2018. Obtenido de <https://goo.gl/M7nDow>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010). *Programa Nacional de Alfabetización*. Obtenido de <https://goo.gl/wMq2R8>

MEN (2016) Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Obtenido de <https://goo.gl/7vNmCv>

MEN (13 de septiembre de 2013) Programa Todos a Aprender. Calidad de la educación, calidad de los educadores. Obtenido de <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2013/09/Roxana-de-Los-%C3%81ngeles-Segovia.pdf>

MEN (2016) Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colección Semilla. Obtenido de <https://goo.gl/QbMsEN>

MEN (2016) Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en Preescolar, Básica y Media. Actualizado de 06 de febrero de 2016. Obtenido de <https://goo.gl/WqyozM>

_____ (1998) Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, p. 27, 1998. Obtenido de <https://goo.gl/NzmN6p>

_____ (2016). Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. Obtenido de <https://goo.gl/nm8U6C>

_____ (MEN). Proyectos de cobertura: Programa Nacional de Alfabetización. Obtenido de <https://goo.gl/br727z>

OCDE (2016) Prueba PISA. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/>

OCDE (s. f) El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Obtenido de <https://goo.gl/PBURBt>

Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Obtenido de <https://goo.gl/dhE9tG>

UNESCO (1994) Manifiesto de la IFLA/UNESCO sobre la biblioteca pública. 1994. Obtenido de <https://goo.gl/NgpHJp>

Zaritzky, G. (1999). La formación para la convivencia y los derechos del niño. Educación para la paz. Editorial Mesa Redonda Magisterio. Bogotá. Pág. 160.

