

**MÉTODO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS MEDIANTE LA
COMPRENSIÓN DE LOS SABERES COTIDIANOS EN LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDADES DEL
DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA**



**SAMUEL GONZÁLEZ ARISMENDI
AUTOR**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE
MONTERÍA
2009**

**MÉTODO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS MEDIANTE LA
COMPRENSIÓN DE LOS SABERES COTIDIANOS EN LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDADES DEL
DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA**



**SAMUEL GONZÁLEZ ARISMENDI
AUTOR**

**JOAQUÍN ROJANO DE LA HOZ
DIRECTOR**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN-SUE-CARIBE
MONTERÍA
2009**

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Montería, 23 de octubre de 2009.

Dedico esta investigación:

Al Dios del cielo, quien me ha dado la vida, la paz, el amor por la gente y la fuerza para hacer lo que corresponde, porque Él me lo dice en Filipense 4:13 "Todo lo puedo en Cristo que me fortalece".

A mi madre Cielo María, a mi esposa Nelcy Xenia, a mis hijos Samuel Elías, Germán Elías y Martín Elías, quienes con dulzura en mi vida familiar han transmitido las inmensas cosas buenas que tiene la vida y que las he tomado como forma de endulzar los ratos amargos que he vivido, permitiendo con esto mostrarles que a todos ellos los identifico y los comprendo porque los veo que son vitales y sirven para la vida, por eso, no los ignoro.

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a:

1. La Universidad de Córdoba y a sus diferentes organismos que hicieron lo posible por brindar los espacios, mecanismos y la gestión administrativa para que se diera la posibilidad de pertenecer al Sistema Universitario Estatal del Caribe SUE-CARIBE y así ser sede de la Maestría en educación.

2. A mis tres maestros de Primaria de la Escuela Rural de Arache (1975-1979) Cielo Arismendi, Medardo Nieto y Luís Arismendi, población participante como sujeto en estudio, por los comentarios, apreciaciones, e instrumentos respondidos.

3. A los cuatro compañeros de primaria (1975-1979), Diovadil Rivero, Pablo Muñoz, Pedro Muñoz, Guadel Nisperuza, población sujeto de estudio por los aportes y tiempo dado al proceso

4. A los 28 estudiantes del Quinto Semestre del Segundo Período Académico del 2007 de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Lengua Castellana, por ser población sujeto de estudio y por los valiosos aportes relacionados con los análisis documentales de cinco textos libros que fueron fundamento de investigación.

5. A los compañeros de maestría por las aterrizadas apreciaciones dadas durante las sesiones de seminario que le hicieron a la presente investigación.

6. A la Doctora Isabel Sierra Pineda por sus conceptos, apreciaciones, correcciones y juicios para hilvanar el objeto de investigación que permitió trasegar el camino correcto de la presente investigación.

7. Al cuerpo de profesores que orientaron módulos en la maestría por los referentes teóricos-conceptuales dados en cada sesión, así como las orientaciones metodológicas, bibliográficas y aportes personales para aumentar el rigor de la investigación.

8. Al director Magíster Joaquín Rojano de la Hoz por las orientaciones pertinentes y medidas de tipo metodológico, conceptual y bibliográfico, así como el valioso tiempo dedicado al proceso investigativo en mención.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	33
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	35
1.1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	35
1.2. SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA	38
2. JUSTIFICACIÓN	40
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1. OBJETIVO GENERAL	44
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
4. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL	45
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	45
4.1.1 Internacionales	45
4.1.2 Nacionales	47
4.1.3 Locales	51
4.2 FUNDAMENTACIÓN TEORICA	55
4.2.1 Saberes Ignorados (Saberes cotidianos)	56
4.2.1.1 Supuesto teórico de base	56
4.2.1.2 Construcción social del saber ignorado	56
4.2.1.3 Construcción social del saber científico (saberes conocidos)	57
4.2.1.4 Relación aproximativa de los saberes cotidianos (saberes ignorados) con los saberes científicos (saberes conocidos)	60
4.2.1.1. Prácticas Pedagógicas	64
4.2.1.1.1 Supuesto teórico de base	64
4.2.1.1.2 Origen y significado del concepto de práctica y praxis	64
4.2.1.1.3 Origen y significado del concepto de pedagógica	66
4.2.1.1.4 La epistemología de la práctica pedagógica	68
4.2.1.1.5 Desarrollo histórico de las prácticas pedagógicas en las primeras culturas de la humanidad	72
4.2.1.1.6 Relación de la práctica pedagógica con la familia y la comunidad	76
4.2.3 Mundo de la Vida	77
4.2.3.1 Supuesto teórico de base	77
4.2.3.2 Referente filosófico y epistémico	79
4.2.3.3 El mundo de la vida como sistema de conocimiento	80

4.2.3.4 La relación sociológica en el mundo de la vida	83
4.2.3.5 Transposición didáctica de los fenómenos socio científicos que se dan en el mundo de la vida	85
4.2.4 Contexto Social y Educativo	87
4.2.4.1 Supuesto teórico de base	87
4.2.4.2 Generalidades sobre el concepto de contexto: una aproximación a su comprensión y construcción.	87
4.2.4.3 El concepto histórico de escuela como contexto social y educativo para La comprensión y construcción de saberes.	90
4.2.4.4 La escuela como espacio generador de saber y cultura.	94
4.2.4.5 Escuela –familia y comunidad: tres contextos sociales educativos para El desarrollo de saberes	96
4.2.4.6 La noción de realidad en el contexto social y educativo de la Investigación	97
5. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLOGICO	101
5.1. POBLACIÓN	104
5.2. MUESTRA	105
5.3. FUENTES	106
5.3.1. Fuentes Primarias.	106
5.3.2. Instrumentos y Técnicas para la Recolección de la Información.	106
6. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS	112
6.1 RECOLECCIÓN DE LA INFOMACIÓN	112
6.2. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	117
6.2.1 Primera fase: Caracterización de las ideas previas	118
6.2.2 Segunda fase: Elaboración de historias de vida	120
6.2.3 Tercera fase: Elaboración de textos abiertos conceptuales (TAC)	121
6.2.4 Cuarta fase: Elaboración de textos-libros	121
6.2.5 Quinta fase: Incorporación curricular	123
6.2.6 Sexta fase: Análisis documental	124
6.3 RESULTADOS	127
6.3.1. Comprensión de los saberes cotidianos	127
6.3.2 Elaboración de método	128
6.3.3 Construcción del texto abierto conceptual	130
6.3.4 Incorporación curricular	132
6.3.5 Análisis documental	135

6.3.5.1 Primer texto libro: La Educación de Teotisto	135
6.3.5.2 Segundo texto libro: La escuela de Servuro Luís	143
6.3.5.3 Tercer texto libro: ¡Que maestro fue Tito Liborio!	153
6.3.5.4 Cuarto texto libro: Diálogos del maestro Crisóstomo	163
6.3.5.5 Quinto texto libro: La política del maestro Juan Pascual.	169
CONCLUSIONES	175
RECOMENDACIONES	179
BIBLIOGRAFÍA PERTINENTE REFERENCIA	181
BIBLIOGRAFÍA PERTINENTE NO REFERENCIADA	190
ANEXOS	193

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. DIARIO DE CAMPO.	188
ANEXO 2. OBSERVACIÓN INTERNA.	189
ANEXO 3. GUIA DE PROFUNDIZACIÓN EN LA OBSERVACIÓN.	191
ANEXO 4. ANALISIS DOCUMENTAL DE ESTUDIANES.	192

**MAESTRIA EN EDUCACION SUE CARIBE
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACION EDUCATIVA**

Título de la Investigación	“MÉTODO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS MEDIANTE LA COMPRENSIÓN DE LOS SABERES COTIDIANOS EN LAS PRÁCTICASPEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDADES DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA”.
Nombres y Apellidos del Autor(ES)	SAMUEL JOAQUIN GONZALEZ ARISMENDI
Año de la publicación	2009
Descripción de la investigación: El estudio se refiere a la experiencia investigativa del autor a partir de la indagación que hace sobre los saberes cotidianos a los cuales denominó saberes ignorados en las prácticas pedagógicas que se dieron durante la década de los años 70 en su proceso de formación de básica primaria, donde el currículo históricamente los ha ignorado a sabiendas que están explícitos y que se encuentran paralelos a los saberes científicos que se dan en el currículo visible. Esto lo condujo a que los identificara, resignificara, sistematizara y los comprendiera a través de la proposición del método IRSICO ¹ en las instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba. Ahora, en segunda instancia, con la aplicación del método IRSICO, emerge el texto abierto conceptual , que es un escrito con estructura coherente, resultado de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de un saber que conduce a mirar el mundo de tensiones del mundo de la vida como posibilidad abierta de conocerlo cada día más. Desde esta perspectiva, el texto abierto conceptual, es un pretexto para pensar, de tal manera que cuando se construye, no se hace con el objetivo único de escribir para dar a conocer algo, sino que, lo que se escribe genere sentido. Esto involucra ciertos estadios como la percepción, la aceptación, la apropiación y la actuación que surgen de las experiencias, lecturas e interrogantes que emerjan al momento de construirlo. Ahora bien, cuando estos textos abiertos conceptuales (TAC) se reúnen en número de 20 o más con fines similares y secuenciales se convierten en última instancia en un texto-libro . Cuando estos textos se elaboran permiten desarrollar un sistema de saberes que facilitan, promueven y acompañan los procesos curriculares que se vienen gestando de manera aislada, lo que conduce a generar un diálogo aproximativo de los saberes que conviven en el mundo de la vida.	
Palabras Claves	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes Ignorados. (Saberes cotidianos). 2. Practicas Pedagógicas. 3. Mundo de la vida. 4. Contexto social y educativo. 5. Texto abierto conceptual (TAC). 6. Texto libro socio pedagógico. 7. Método IRSICO.
Problema que aborda la investigación: ¿Cuál es el método que permite construir textos-libros mediante la comprensión de los saberes ignorados en las prácticas pedagógicas en instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba?	
Objetivos de la investigación: OBJETIVO GENERAL Construcción de textos libros socio pedagógicos mediante la comprensión de los saberes cotidianos	

¹ La sigla significa: Identificación, resignificación, sistematización y comprensión.

(saberes que el currículo ignora) en las prácticas pedagógicas a través de las historias de vida y del texto abierto conceptual en instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Comprender los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes entre 1975 y 1979 en la escuela Rural de Arache Municipio de Chimá.
- b. Construir método que permita la elaboración de textos abiertos conceptuales en la escuela Rural de Arache.
- c. Construir textos abiertos conceptuales para la construcción de textos libros socio pedagógicos en la escuela Rural de Arache.
- d. Incorporar los textos libros al sistema de conocimientos de la Asignatura Contexto Escolar en el quinto semestre del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-lengua Castellana de la Universidad de Córdoba.
- e. Análisis documental de los textos libros por parte de los estudiantes de quinto semestre del programa de licenciatura en lengua Castellana de la Universidad e Córdoba.

Hipótesis o supuestos planteados por la investigación: No somete hipótesis a estudio, sino que la pretensión está referida a un método para la construcción de textos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.

Metodología y estrategias seguidas por la investigación: La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, inspirado en la perspectiva o paradigma interpretativo o verstehen, de tipo descriptivo-fenomenológico-interpretativo, debido a que identificó características del universo de investigación, además, señaló formas de conducta, estableciendo comportamientos concretos centrados en la importancia del significado construido por personas en sus intentos de dar sentido al mundo. Como estrategias se utilizaron las Ideas previas, historias de vida, texto abierto conceptual y el texto-libro. Estas estrategias se validaron a través de la incorporación curricular de los textos libros, los cuales dejaron como resultado un análisis documental de los mismos realizado por los estudiantes.

Contenido y Argumentos: Principales Argumentos expuestos en la construcción teórica: Con la aplicación del método IRSICO, emerge **el texto abierto conceptual**, que es un escrito con estructura coherente, resultado de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de un saber que conduce a mirar el mundo de tensiones del mundo de la vida como posibilidad abierta de conocerlo cada día más. Este método contribuye a que los saberes **cotidianos (saberes ignorados)** se reivindiquen bajo una concepción de saber, pero como aquello de lo que se puede hablar, de tal manera, que si es así, esto admitiría que el saber se encuentra controlado. De igual manera, para este caso, las **prácticas pedagógicas** no están referidas exclusivamente al aula de clase, sino a todo un conglomerado de acciones de tipo pedagógico-didáctico en la cual el maestro no sólo intersubjetiva en clase, sino que los microentornos del patio, de los pasillos, de las oficinas, del laboratorio, de las canchas de deporte están supeditadas a las transformaciones que el lenguaje hace de los cuerpos, situación que es conocida como transformación incorporal lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir y de pensar. En relación con el **mundo de la vida**, se constituye en un contexto motivacional, intencional en el que actúa la corporeidad en todas sus formas de actividad motora. Por ello, en la percepción de los objetos del mundo real, el investigador no encuentra un mero caos, o un puro desorden de datos. En este mundo, la cotidianidad es entendida como medio de constitución subjetiva y no como una globalidad de objetos independientes de la subjetividad. Finalmente estos aspectos no pueden aislarse del **contexto social y educativo**, debido a que involucra unos saberes que el currículo ignora y que por su aislamiento no pueden ser mediados por las prácticas pedagógicas de los maestros que se desenvuelven en un mundo de la vida, donde los saberes de la ciencia y las vivencias puedan convivir lo que permitiría registrarlos y comprenderlos.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN:

La comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas dadas en la Escuela Rural de Arache, Municipio de Chimá - Departamento de Córdoba, entre 1975 y 1979 permitió conocer la importancia de estos saberes para poder entender la enseñabilidad de ciertos procesos de carácter científico, así como también el acercamiento de estos dos saberes.

Para la comprensión de estos saberes en las prácticas pedagógicas fue ideado el método ÍRSICO, que condujo a la sistematización de los saberes en mención como un proceso que transformó a este trabajo en una modalidad investigativa relacionada con la comprensión de lo social, lo cultural y lo educativo, donde el resultado de la sistematización es la construcción **del Texto Abierto Conceptual**,

Cuando el **Texto Abierto Conceptual** se organiza en número de 20 o más con contenidos similares y cumpliendo unos criterios, termina convirtiéndose en un **Texto-libro**, para el caso en particular, deben ser de carácter socio pedagógico, con el objetivo de que se construya teoría relacionada con lo que la investigación asume como literatura tensiva, originada a partir del mundo de tensiones del mundo de la vida.

Los **Textos-libros** socio pedagógicos **se incorporan al sistema de conocimientos de la asignatura**, para el caso en mención, contexto escolar del Quinto Semestre del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades- Lengua castellana, donde se produjo un rediseño de dichos contenidos,

Posteriormente, los estudiantes del mencionado semestre y asignatura elaboraron un **análisis documental** a cada texto libro logrando con esto conocer como debe darse la dinámica de la enseñabilidad de los saberes científicos con los saberes que genera la cultura, en la cual pudieron entender que cada contexto social y educativo es particular.

REFERENTES Y FUENTES PRINCIPALES:

BASSIS, H. (1978). Maestros ¿formar o transformar? Barcelona: Gedisa S.A.

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1994). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNSTEIN, B. (1998). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Editorial el Griot.

BLANCO, C Y BARRETO, M. (1996). Textos-conceptos. Santa fe de Bogotá: Fundación cultural Javeriana.

DE CRISTÓFORIS, M. (2002). Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente. Buenos Aires: Paidós

DE TEZANOS, A. (1986). Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Santa fé de Bogotá: CIUP-CIID.

DILTHEY, W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Alianza.

FOUCAULT, M. (1984). Arqueología del saber. Bogotá: Siglo XXI.

GEERTZ, C. (1989). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

GONZÁLEZ ARISMENDI, S. (2000). La escuela de Sérvuro Luís. Montería: Ediciones Paloma

_____ (2005). La educación de Teotisto? Montería. Ediciones Paloma.

_____ (2005). La política del maestro Juan Pascual. Montería: Ediciones Paloma.

_____ (2007). ¡Que maestro fue Tito liborio! Montería: Ediciones paloma.

_____ (2008). Diálogos del maestro Crisóstomo. Montería: Ediciones Paloma.

HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

_____ (1982). Teoría y Praxis. Barcelona: Gedisa.

Fecha en que se elaboró este RAE

Mes: Octubre año: 2009

ABSTRACT

The principal objective of this current research is text construction through the understanding of day-to-day knowledge in pedagogical practices which emerge within the sphere of life-world tensions. This knowledge however is often ignored by curriculum. The grasp of the aforementioned knowledge has been achieved through life stories and through conceptual open texts for the construction of socio-pedagogical traditional textbooks within educational institutions and communities in the department of Córdoba.

This objective was proposed with four categories of analysis, within which one may find: **day-to-day knowledge**, referring to that knowledge which curriculum does not recognize, given that it is out of the norm. As it is ignored, it is not taught and therefore not discussed, much less evaluated.

The other category is that of **Pedagogical Practice**, which was seen as the consolidation of a system of ideas that is transformed into a system of actions which may play a role, either within educational institutions or otherwise.

The third category is the **Life-World**, which is related to everything that is said, declared, analyzed, and validated within the social, educational and/or academic context, or in any axiological system, where the human being is found at the core; the human being who has insights and knowledge that he/she gathers from his/her own conception of life.

The fourth category is the **social and educational context**, which is referred to as anything that encompasses something, determining it, where the combination of assumptions that facilitates the understanding of the meaning of a statement is involved. It can also be those elements which form part of the environment in which man and woman are found.

Now, the educational context can be viewed as the subspace that allows for the increase of educational and formative levels in any area of knowledge.

Regarding developed methodology, this was approached as the preparation of a document where the knowledge that has been gathered from an educational and pedagogical problem is specified, to which a method for the resolution of this said problem is defined. This is evident in the phenomenological method, (inductive method) which is owed to the observation of specific phenomena, with the objective of arriving at general conclusions and premises that could be applied to situations similar to that being observed.

Now, the proposal of educational and pedagogical research is directed towards the description of the phenomena of study, which basically propounds to meticulously highlight “what it truly is”, the conditions and connections that such phenomena present in predetermined time and space boundaries.

With relation to the above, data was collected directly from real life situations, therefore it is referred to as primary and such it allows for the ratification of the true conditions in which the data has been obtained. In keeping with this, the type of design that is relevant to the research in question is that of the field design. Now, each design is unique but possesses common characteristics, especially in the methodological use, and it can be concluded that within types of field designs, the survey research design is utilized.

The population was represented by teachers and students of La Escuela Rural de Arache in the 1970’s and in the year 2000 by University students from the Bachelors degree in basic education programme, emphasis on humanities- Castellán language.

The sample was represented by three teachers and five students of 6th to 9th grade between 1975 and 1979 and by 28 fifth semester students of the Bachelors degree in basic education programme, emphasis on humanities- Castellán language.

Data collection was divided into two periods, which allowed for the utilization of instruments and techniques such as internal observations and in-depth interviews, field dairies, life stories and document analysis, respectively.

Systematization was approached in the following 5 phases.

- 1.Characterization of previous ideas.
- 2.Development of socio-pedagogical life stories by the author aimed at students and teachers.
- 3.Development of Conceptual open texts by the author aimed at students and teachers.
- 4.Preparation of socio-pedagogical textbooks with day-to-day knowledge by the author, like the following:
 - a. *La escuela de Sérvuro Luís*
 - b. *La Education de teotisto*
 - c. *La política del maestro Juan Pascual.*
 - d. *¡Qué maestro tito Liborio!*

e. Diálogos del maestro Crisósomo.

5. Curricular incorporation of textbooks

6. Document analysis of textbooks.

The Data analysis was related to the document analysis of the textbooks which was done by fifth semester students of the Castellan Language and for which the following methodological path was used: Reading: Selection of relevant ideas that express their content.

- a. Cataloguing: List of documents relative and parallel to that of the study.
- b. Classification: Key words and index preparation.
- c. Condensation: Synthesis of the document to gather the relevant elements of the research.
- d. Protocol: Description and interpretation with new ideas like document retrieval writing.

The **results** of the current research are:

- a. Understanding of knowledge that the curriculum ignores in pedagogical practice which is found in a sphere of life-world stresses and tensions in educational institutions and communities of Córdoba.
- b. Methods for the construction of conceptual open texts.
- c. Construction of socio-pedagogic textbooks related to day to day insights and knowledge in the pedagogical practice by means of conceptual open texts for the understanding of the sphere of life-world stresses and tensions in the educational institutions and communities of Córdoba.
- d. Curricular incorporation of socio-pedagogical textbooks in the knowledge systems of the subject School Context of the fifth semester of the Bachelors degree in basic education programme, emphasis on humanities- Castellan language.
- e. Document analysis of socio-pedagogical textbooks carried out by fifth semester students of the Bachelors degree in basic education programme, emphasis on humanities- Castellan language.

These results are demonstrated in the development of the current research. Regarding the textbooks, they can be requested whenever they are required by the experts.

GLOSARIO

El presente marco conceptual expuesto en esta investigación tiene la intencionalidad de brindar un soporte teórico que permita ubicar al lector en el conocimiento de ciertas ideas, criterios y conceptos que le ayudarían a entender la situación problémica que se aborda, al igual que las razones necesarias por la cual se está presentando, de tal manera, que en la transversalidad del referente teórico se va a encontrar la presencia de cada uno de los conceptos utilizados de acuerdo a la pretensión para cada caso en particular.

En consecuencia con lo anterior, se han utilizado términos que son sinónimos, antónimos y parónimos, o antagónicos. Esto significa, que su presencia en esta investigación se va a dar como mecanismo de poder comparar y/o contrastar el significado de uno y otro en relación con la afinidad o contraposición del tema estudiado, por ejemplo, el hecho de utilizar el concepto de conocimiento empírico, cuando la investigación está promulgando la necesidad de incorporar en el currículo los saberes de la cultura, tratando de encontrar un acercamiento de estos con los saberes de la ciencia, para aumentar su estatus de validez y en donde la investigación los asume con el nombre de saberes ignorados.

En caso de presentarse dicotomía epistémica entre conceptos, no impide que cualquier término esté presente en la investigación abordada. Esta perspectiva da a entender, que si el término hace parte del positivismo de las ciencias y/o del paradigma empírico analítico, no será un obstáculo para comprender el sentido de la propuesta, porque más que encontrar un acercamiento desde la homogeneidad, lo que se pretende es generar contradicciones que busquen mediar la aproximación de saberes para su abordaje curricular.

Además, el enfoque de la complejidad y las ciencias cognitivas contemporáneas han restablecido los puentes entre el sujeto y el objeto del conocimiento, enlazándolos en una dinámica de interacciones. Hoy se piensa en términos de saberes socialmente significativos y no en verdades universales y eternas. Aprender, por lo tanto, ya no puede ser sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables. Esto permite favorecer la creación de ámbitos de convivencias que estimulen los procesos convergentes, es decir, el conocimiento de la tradición establecida.

En relación con lo anterior, se esbozan unos términos, sin que se afronten como un simple glosario, para que empiece a suscitarse las contradicciones complejas que vayan indicando el camino para poder comprender el objeto de conocimiento de la presente investigación. Ahora, en el glosario se presentan algunos conceptos que han sido cuestionados por el referente teórico de acuerdo al espíritu de la investigación, lo que significa, que en esta lista que se presenta a continuación,

existen conceptos que son propios de la escuela tradicional² y otros que son de la escuela emergente. Para ubicar mejor al lector se han separado en dos grandes grupos, como los siguientes.

1. Conceptos que no se superponen a los saberes que el currículo ignora y con los cuales puede dialogar.

Acción pedagógica: Es la interacción activa de aspectos curriculares y pedagógicos –didácticos que despiertan nuevas tendencias y nuevos centros de interés en el contexto del aula, de lo escolar y de lo educativo.

Anécdota: Es una narración corta sobre un suceso que llama la atención, ocurrido a una o varias personas.

Aula investigativa: Es el espacio donde se presenta y confluyen una pluralidad de saberes con sentido y significado social, psicológico, antropológico, filosófico, cultural y gnoseológico en el cual siempre se podrán llevar a cabo procesos investigativos.

Comparación: Expresa las características o acciones de algo, relacionándolas con otros elementos.

Comprensión: Proceso de entendimiento que permite conocer la realidad en forma significativa, lógica, coherente y racional.

Comunidad: Agrupación de personas para la acción de transformación, dentro de una clase o grupo social cuyos intereses y objetivos son comunes.

Comunidad educativa: Es el grupo de personas que hace referencia a los educandos, maestros, padres de familia, acudientes, directivos docentes, administradores escolares, egresados, al igual que el barrio, vereda y/o vecindario donde viven, así como el espacio donde se encuentra la escuela.

Concepto: Expresión del pensamiento manifestado como entidad lógica que resulta del conocimiento de los objetos, posibilitada por la descripción, la clasificación y la previsión de lo cognoscible, sean estos abstractos o concretos, universales o individuales.

Conocimiento de sí: Saber objetivo que el hombre puede adquirir de sí mismo. A esto se refiere el aforismo socrático conócete a ti mismo. También se ha

² La investigación asume la escuela tradicional como un ente institucionalizado por la norma, diferente a la escuela emergente y/o alternativa que estaría en el orden de las instituciones no normatizadas, es decir, no institucionalizadas.

interpretado como una invitación a hacer un inventario de lo que se sabe (saber del saber platónico).

Construir sentido: Proceso del intelecto que permite construir y organizar reflexivamente conceptos, acciones y participaciones en su diario vivir, sin que esto se confunda con lo rutinario en las diferentes actividades donde incursiona el hombre y la mujer en búsqueda de rutas para entender la dinámica cotidiana que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Consignas: Órdenes dadas a un grupo de personas con admiración y afiliación a un grupo o partido, para que a través de sus enunciados se hagan notar.

Contexto: Conjunto de elementos que condicionan, de cualquier modo, el significado de un enunciado. Se ha tratado de explicar como lo que circunda algo determinándolo. Algunos autores lo definen como el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado. Son varios los modos y grados del condicionamiento que ejerce un contexto. También puede ser aquello que hace parte de nosotros, razón por la cual se señalan los siguientes contextos:

Contexto del individuo.

Contexto familiar.

Contexto barrial.

Contexto veredal.

Contexto local, regional, nacional, internacional.

Contexto municipal, departamental.

Contexto político.

Contexto educativo.

Contexto social, económico, religioso, etc.

Contexto educativo: Es el subespacio que permite aumentar los niveles formativos y educativos de cualquier área del conocimiento.

Contexto escolar: Es el espacio global que permite el desarrollo y la dinámica educativa, social y cultural de la escuela, tanto en su dimensión física como racional y emotiva.

Costumbres: Peculiaridades de la conducta de las personas en sus relaciones mutuas y con la sociedad. Son determinadas por las condiciones históricas de la vida del hombre (moral).

Cotidianidad: Se refiere a la forma en que se repiten los hechos y las situaciones en torno a una persona o a un grupo, es decir, lo de todos los días. Esto no significa, que la cotidianidad se confunda con el diario vivir, sin que se tengan en cuenta las diferentes acciones que realizan, ejemplo: Hacer investigación en un

laboratorio, orientar clase, ir al mercado, presentar un concierto, son actividades cotidianas de quien las ejerce.

Cotidiano: Son todos los procesos diarios del mundo de tensiones del mundo de la vida que suceden paralelos a la intervención antrópica en la cual pueden ser frecuentes. Ahora, cuando estos son demasiados repetitivos aparece la rutina.

Cuentos: Narración de hechos imaginarios en los cuales intervienen algunos personajes que pueden ser personas, animales y objetos personificados ya sean principales y/o secundarios.

Cuerpos –alumnos: Son los cuerpos sujetos que actúan con disponibilidad física y mental (ser vital) para perceptar, aceptar y apropiarse de saberes y elementos teóricos y prácticos que garantizan una futura intervención en cualquier actividad.

Cultura: Comportamiento aprendido y adquirido socialmente característico de la humanidad durante todo el transcurso de la historia, haciendo referencia a los valores que persigue para integrar una sociedad, teniendo como fin emancipar al hombre.

Currículo oculto: Es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitados ni formalmente reconocidos. Este currículo es desarrollado simultáneamente con el currículo oficial (explícito) y el currículo operacional.

Deber: Aquello que es debido. Necesidad o acto forzoso derivado de un mandato que puede proceder de diversas fuentes: La naturaleza, Dios, el mundo inteligible, el reino de los valores o la existencia humana. Es lo que tiene que ser, de derecho, independientemente de que sea o no efectivamente. El deber se deduce del bien supremo en las morales materiales, es el vivir con la naturaleza y conforme con la razón universal.

Deber – ser: Postulado fundamental sobre el cual se construye toda la ética que Kant desarrolla en la crítica de la razón práctica y en la fundamentación de una metafísica de las costumbres.

Deconstrucción: Método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura.

Descripción: Muestra las características de una persona, un objeto o un lugar, donde pueden ser objetivas o subjetivas.

Descripción objetiva: Cuando se mencionan las características de un objeto, un lugar o una persona, tal como es.

Descripción subjetiva: Realiza o modifica las características del objeto, la persona o el lugar del que se habla, según el punto de vista de quién la realiza.

Devenir: Categoría filosófica que expresa la variabilidad sustancial de las cosas y de los fenómenos, su interrumpida transformación en otra cosa. La categoría de devenir está orgánicamente relacionada con la concepción dialéctica del mundo.

Dispositivos educativos: Son estrategias educativas que le permite al profesor interactuar con el discente, ya sea las que utiliza en el fenómeno de enseñanza y aprendizaje o cuando se refiere a fallas en el proceso educativo relacionadas con lo académico, lo conductual y lo social.

Doxa: Era la opinión general que se expresa a través de proposiciones gramaticales correctas, que no emergen de un proceso racional de indagación. Desde esta apreciación, se puede considerar como un punto de vista místico donde se describe un acontecimiento, articulándose en forma de narración, a diferencia de la explicación racional que muestra explicar reflexivamente la realidad, prevaleciendo el ejercicio de la razón.

Entendimiento: Facultad que posee el hombre de pensar las cosas y de formar conceptos y juicios.

Entorno: Sector que rodea un punto específico, que puede ser un ambiente geográfico, natural, social y adyacente e inmediato a la escuela.

Escuela: Espacio holístico donde el pensamiento conduce al saber ser, tener, hacer y estar en función de un conocimiento para encontrar el verdadero desarrollo humano integral.

Experiencia: Es el hecho de vivir algo dado donde la condición o estado de estar enterado presupone las vivencias. Sin embargo, no puede usarse de una manera uniforme, ya que su definición supone diferentes puntos de vista.

Fenómeno: Designa lo que se nos da en la experiencia, lo cual permite conocer a través de los sentidos.

Fenomenología: Es la investigación sistemática de la subjetividad.

Fuerza – poder: Es el empoderamiento producto de las relaciones de saber y poder.

Historia de vida: Constituye un género literario muy cercano a las biografías o autobiografías sobre todo cuando hay un único actor. Estas pueden contribuir a conocer un evento en particular o una temática específica. Además, permite

obtener un retrato completo de los hechos que secuencian la vida de las personas con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo.

Idea – fuerza: Es la idea central de un texto.

Imaginario: Son configuraciones de las imágenes que la cultura ha legado como impronta y la forma como ellos mismos recrean una y otra vez el marcaje de mundos posibles en los cuales se mueven y desenvuelven los sujetos. Es decir, nos representamos en el otro, nos identificamos con el, queremos conocerlo, aprehenderlo, robarle su imagen. Así, desde que se nace se asiste a la comunión que produce el contacto con los semejantes a través de los grupos que conformamos y participamos, ya sean religiosos, políticos, económicos, culturales o familiares.

Investigación educativa: Según Restrepo, B. (1996), es la centrada en lo pedagógico, referida fundamentalmente a los estudios históricos, sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo, la cual puede realizarse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no solo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

Lenguaje émico: Es el lenguaje producto de la cultura, de la región, de su clase social, de su edad. Este lenguaje permite la posibilidad de entenderse entre grupos de diferentes edades cuando uno de ellos crea un clima de familiaridad.

Leyenda: Son relatos tradicionales que combinan elementos reales y fantásticos. Las leyendas hablan de las costumbres, los personajes y las situaciones anecdóticas de los pueblos.

Literatura tensiva: Es la literatura que emerge de la resignificación de los saberes que el currículo ignora, producida a partir de la dinámica crítico-reflexiva que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Malla educativa: Es la interrelación de los procesos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y culturales que se dan en la sociedad permitiendo la intersubjetividad a través de la dinámica crítico-reflexiva que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Mundo de la vida: Es un complejo de mundos de tensiones que se entrelazan y se relacionan con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto social, educativo y/o académico, o de cualquier sistema axiológico, en

cuyo centro se encuentra la persona humana, la cual tiene unos saberes que son obtenidos de su propia concepción de mundo.

Mundo exterior: Esta expresión es entendida como todo aquello que está por fuera de la conciencia humana, es decir, su entorno natural, social y cognoscitivo, sin que se deje por fuera sus fenómenos. El mundo exterior es la fuente de conocimiento. El hombre entra en conocimiento del mundo exterior, la naturaleza y la sociedad, en el proceso de la práctica social. Desde el punto de vista del idealismo, este mundo es, o bien, producto de la creación de un ser espiritual que está por encima del mundo (idealismo objetivo), o creado de la conciencia del individuo (idealismo subjetivo).

Mundo vital: Es el mundo donde el ser humano como ser vivo que es, no sólo nace, crece, se reproduce y muere, sino que es ser social, cultural, cristiano, político, humanista, comunitario en donde su deber – ser debe estar en acción con las relaciones de saber – estar, saber – tener y saber hacer.

Narración oral: Es una manera expresiva que se ha practicado a través de los tiempos en donde los abuelos les contaban historias a nuestros padres y ellos nos la relatan a nosotros.

Objeto: Es el fin que un sujeto trata de conocer y sobre el cual actúa. Este acto del sujeto sobre el objeto puede ser de tipo cognoscitivo, volitivo o emotivo.

Observación: Es considerada como un elemento básico del conocimiento. La observación puede ser interna o externa; siendo esta última a la que se refiere la ciencia. La observación es fundamentalmente de fenómenos dados de datos y hechos. La idea de observación lleva consigo la de la concentración en caracteres específicos del objeto observado (observación directa) enfocada hacia ciertos fines. También es el acto de darse cuenta de los objetos a través de los órganos de los sentidos con interpretación por medio de conceptos.

Obstáculo epistemológico: Dificultad que se presenta para llegar al conocimiento verdadero de un objeto determinado. Por lo general se afirma que no es posible el conocimiento de un modo absoluto, aunque si lo es de un modo relativo, de manera que hay límites u obstáculos insalvables para llegar al conocimiento absoluto.

Ocasión: Acontecimiento externo a menudo causal y/o circunstancial que da el impulso para que se produzca otro acontecimiento. La ocasión se diferencia de la causa, dado que pueden ser hechos de los más diversos sin relación necesaria con la aparición de otros acontecimientos, de otras acciones. La ocasión puede dar origen a un determinado fenómeno esencial tan sólo cuando este último se halla preparado por el curso necesario, sujeto a la luz, del desarrollo. Por ocasión

se entiende también el pretexto, a veces elegible especialmente para algún acto y acción.

Opinión: La opinión se puede definir como un juicio que se tiene por verdadero, pero que puede llegar a ser falso. Este concepto se opone al saber (episteme). El proceso del conocimiento atraviesa estos dos campos; pero este conocimiento imperfecto, basado en la apariencia y en el lenguaje, debe superarse por el razonamiento y por la intuición.

Práctica pedagógica: Es la concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones que puede tener un lugar, ya sea las instituciones institucionalizadas o fuera de ellas, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre.

Práctica pedagógica emergente: Es la que en un momento determinado emerge en el abordaje de un proceso de enseñanza y aprendizaje sin que se haya planeado.

Raciocinio: Argumento que apoya un razonamiento donde los conceptos que se deducen proceden de otros.

Realidad: El concepto de realidad depende de la concepción a que esté sujeto el investigador, ya sea por sus referentes teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece el investigador, lo que significa que nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. Desde esta mirada, se puede por lo menos, presentar para efectos didácticos, las imágenes de realidad que predominan detrás del cuantitativismo y el cualitativismo.

Desde el enfoque cuantitativo, inspirado en el positivismo, la realidad es vista como el exterior de los individuos, como un orden social similar al natural, es decir, un mundo regido por la lógica de las relaciones causales y de las leyes inexorables, donde el margen de acción y decisión de los sujetos está condicionado por las referidas relaciones causales y leyes.

En consecuencia, el cometido de las ciencias sociales es explicar los hechos a partir del descubrimiento de tales determinantes y de las teorías existentes. Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros. El hecho de ser compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

Relaciones de saber-poder: Son las relaciones que aparecen juntas. Es decir, para ejercer el poder se requiere un saber y el ejercicio del saber se convierte en un instrumento de poder. Sin embargo, el hecho de que estén relacionados no implica que sean iguales, cada una tiene formas particulares de emergencia. El saber se presenta más asociado a formas y aparece bajo condiciones que se ven y se hablan. El saber comprende, entonces, el cauce entre lo visible y lo invisible. El poder no se relaciona con formas, sino con fuerzas e implica la acción o reacción de una fuerza en relación con otra.

Representaciones sociales: Son conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes que funcionan implícitamente como esquemas de percepción, valoración y actuación. Esta noción de representación social aparece como entidad operativa para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana, de tal manera que es una forma particular del conocimiento de sentido común, cuya finalidad es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Resignificación: Reacomodación y reelaboración del sentido discursivo de los componentes que integran la malla educativa y que se produce en la dinámica del mundo tensiones del mundo de la vida.

Saber: Según Foucault, M. (1984), es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificado. El dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico.

Saber cotidiano: Son aquellos saberes que logran identificar y orientar las actividades diarias de las personas quienes por decisión espontánea y natural toman del medio y de las costumbres el bagaje de informaciones útiles para desenvolvimiento rutinario. Esto lo lleva a que sea una suma de ideas y saberes sobre la realidad que una persona utiliza de modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo, como guía para las acciones y como temas de conversación. Es un saber utilizado de manera efectiva en la vida práctica por el hombre común y corriente, como también puede ser utilizado por el no común, de acuerdo al contexto donde se encuentre, que les permita existir y funcionar socialmente. Este saber, antes de ser cotidiano, fue espontáneo. Al pasar a cotidiano sino se valida, sigue siendo ordinario, elemental, aislado, ocasional, superficial, no sistemático, por lo tanto, es ametódico.

Saber espontáneo: Es el saber que se va obteniendo del contacto con la realidad y que emerge, fluye, o va naciendo de lo ya, de lo instantáneo, de lo de pronto, pero que necesita de una o múltiples experiencias, mediadas por la integración que se haga en un contexto social y cultural determinado; por ello es heredado y deducido del grupo social al que se pertenece. Su permanencia y transmisibilidad depende más de una imposición del medio, que al análisis y posturas críticas.

Saberes estéticos: Son los saberes que hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir y que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer, de tal manera, que generan un desdibujamiento de lo que está amarrado y ordenado de manera lineal, transformándolo en un conjunto intertextual, polisémico y polifónico, ya que son saberes que duran toda la carrera y toda la vida.

Saberes ignorados: Son todos aquellos saberes que estando por fuera del currículo no son mediados por el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, pero que emergen de la intersubjetividad dada en el mundo de tensiones que se produce en el mundo de la vida.

Saberes indispensables: Son aquellos saberes que no siendo directamente funcionalizables son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues, operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos. Estos saberes se hayan ligados a materias históricas, no responden a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas. Se está hablando de los saberes lógicos-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos. Estos saberes indispensables también son conocidos como saberes generales o transversales. Martín-Barbero, J. (2002:30).

Saberes previos: Son saberes relacionados con el diario vivir, formados por concepciones espontáneas, por transmisión social y por analogías, los cuales se exteriorizan mediante predicciones, explicaciones y comportamientos.

Saber religioso: Son los saberes emergidos de la fe de un ser superior, omnipotente y clarividente, pretendiendo dar respuesta a los interrogantes que se plantea el hombre frente a los misterios y enigmas de la naturaleza y de la creación del mundo.

Saber sapiencial: Es un saber elaborado, que ha cumplido cierto análisis, producto de las codificaciones de las experiencias, las tradiciones y las luchas seculares de los diferentes grupos culturales. Es manifestado con frecuencia en el sistema simbólico de la cultura a través de mitos, cuentos, leyendas, máximas, proverbios, coplas.

Saber tradicional: Son los saberes elaborados por el imaginario colectivo originando un propio modelo de saber, que permite ser transmisible y heredable esencialmente en culturas indígenas, lo que los hace tradicionales y colectivos en el contexto donde emerge. Este tipo de razones es lo que de alguna manera no le permite insertarse fácilmente en la legislación sobre derechos intelectuales, ya que estos se aplican a invenciones no a descubrimientos, si se tiene en cuenta que el conocimiento tradicional se refiere fundamentalmente a las propiedades de animales o plantas, elementos naturales, no creaciones humanas, sin que tengan un titular individual. Ante estas circunstancias no está claro cuál sería la limitación

temporal apropiada para saberes que corresponden a una comunidad (o sea sin límites biográficos) y que ya se presentan como milenarios.

Sentido: Se refiere al sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción de interioridad psíquica.

Sentidos: Aptitud que posee el hombre de aprender el mundo a través de los cinco órganos.

Sentido común: Es un subproducto de la ciencia divulgada por los medios de comunicación y un producto de los intercambios comunicativos cotidianos. Esta caracterización del sentido común abona la concepción particular y restringida de las representaciones sociales, pero resulta insuficiente para una comprensión universal de las mismas.

Ser Vital: Es el ser que mantiene intercambios de materiales con el entorno, pero además, está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto.

Texto: Es una palabra de origen latino que significa un conjunto de enunciados orales o escritos que forman el cuerpo de un discurso u obra. El texto tiene, como la palabra y la oración, unas reglas o leyes y un orden.

Texto abierto conceptual: Es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento del hombre, de la mujer, el niño, la niña, el estudiante, la estudiante, durante los momentos socioeducativos que se realizan dentro y fuera del contexto escolar, a través de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de un saber que conduce a mirar el saber como posibilidad abierta de conocerlo cada día más, por lo tanto, no se escriben para comunicar ideas, sino para gestar sentido.

Texto-libro: Es el producto de la reunión de por lo menos 20 textos abiertos conceptuales, pero para el caso en particular, deben ser de carácter socio pedagógico, con el objetivo de que se construya teoría relacionada con lo que la investigación asume como literatura tensiva, originada a partir del mundo de tensiones del mundo de la vida.

Texto pretexto: Según ROJANO, J. y otros. (2008), es la escritura o narrativa de un texto en el que se articulan y contextualizan los saberes, problemas e intereses propios, con los conocimientos de las distintas disciplinas en torno a una situación dada, con el pretexto de comprenderlo, encontrarle sentido y proponer alternativas que favorezcan la sostenibilidad de la vida.

Texto socio pedagógico: Es el resultado de la organización del texto abierto conceptual, que para el caso en comento, debe ser de carácter socio pedagógico,

connotación que la da lo que sucede en el mundo de tensiones del mundo de la vida, razón por la cual al contenido de cada texto en mención, la investigación lo denomina literatura tensiva.

Transformaciones incorporales: Son las transformaciones del cuerpo producto del lenguaje, lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir y de pensar, máxime si se tiene en cuenta que ella se reconoce en su instantaneidad, en la simultaneidad de lo que expresa el enunciado y en el efecto que ella produce. Se cree que las transformaciones son de los cuerpos, pero no en el sentido de lo incorporal.

Transposición didáctica: Es el proceso por el que un saber sabio o saber científico se convierte en un saber objeto de enseñanza. La educación formal es un proceso en el cual ciertos contenidos a enseñar son transformados en contenidos de la enseñanza. Para ello, el docente entra como autoridad transmisora y reproductora de los contenidos curriculares y en su tarea se gestan resultados nuevos, que nunca son exactamente equivalentes a los contenidos dispuestos con anterioridad. La *transposición didáctica* es el proceso por el cual ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados, son transformados en contenidos enseñables. Para que ello sea posible debe operar un doble proceso de descontextualización y recontextualización, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos.

En palabras de CHEVALLARD, I. (2007): “La transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber sabio en un saber posible de ser enseñado. La contenidización o pedagogización de contenidos iniciales, provenientes del campo cultural de una sociedad en sentido amplio, es un proceso complejo que sin lugar a dudas debe ser revisado constantemente para mantener alto el nivel de actualización de la educación”.

Vida cotidiana: Son las diferentes situaciones que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida y que se encuentran relacionadas con las diferentes actividades que el niño, la niña, el hombre y la mujer realizan en la medida en que la vida misma les exige responder a sus necesidades diarias.

Verstehen: Es un término alemán que traducido al español significa comprensión. El comprensivísimo es una rama de la filosofía de la ciencia que surge en Alemania durante el siglo XIX en oposición al positivismo como método científico, ya que se planteaba que las ciencias sociales o ciencias del espíritu, debían estudiarse en un único lenguaje, el físico-matemático y que la base de la fundamentación se hallaba en la observación. DILTHEY, W. (1890), como impulsor del comprensivísimo, afirmaba que las ciencias sociales no se pueden reducir a leyes generales en lenguaje matemático, sino que se debe aplicar, **la**

verstehen, la cual intenta comprender al individuo, entender y buscar motivos racionales de su proceder.

2. Conceptos que se superponen a los saberes ignorados.

Alienación: El término es sinónimo de enajenación y procede del latín “alienus”, (etimológicamente, ajeno, que pertenece a otro). Se aplicaba originalmente a las transacciones económicas en los que tenía significado de vender o regalar algo a otra persona. En filosofía, el término fue utilizado con el significado de “extrañamiento”, “distanciamiento”, para indicar el alejamiento del sujeto respecto a sí mismo en la dialéctica de la objetivación.

Conocimiento: Es el conjunto de representaciones de la realidad que la producen y/o la construyen almacenada en su memoria. Desde una perspectiva disciplinar suele considerarse el conocimiento como una colección más o menos organizada de hechos y relaciones que las colectividades humanas han ido articulando progresivamente en diferentes disciplinas científicas.

Conocimiento científico: Es el conocimiento validado por las comunidades académicas y científicas producto de la experimentación y aplicación del método científico.

Conocimiento empírico: Desde la concepción baconiana, es el conocimiento verificado a través de la experimentación. Ahora, si se mira desde la cotidianidad, se conoce como el conocimiento producto de las vivencias, prácticas y experiencias cotidianas de un buen oficio que logra alcanzar el manejo técnico y adecuado de la actividad realizada.

Cosmos: Término con que los griegos se referían al mundo, al universo, como conjunto ordenado.

Gestalt: (En alemán psicología de la forma). Teoría sobre la percepción que se opone al desmenuzamiento del psiquismo imaginado por los asociacionistas. Nacida de la reflexión fenomenológica sobre lo vivido. Esta doctrina se basa en experiencias irrefutables relativas a la percepción en los animales y en el hombre. Constata que un elemento cambia de significado según que se encuentra en uno u otro conjunto. La misma figura en un cuadro diferente no parece la misma figura. La psicología de la forma afirma también que el todo es vivido antes que las partes que lo forman. Ejemplo: Se oye una melodía sin que se tenga conciencia de las notas que la componen, se la puede transportar sin que cambie su carácter propio.

Intuición: Del latín “intuitis” y significa imagen, mirada, lo cual designa la percepción directa e inmediata de un objeto y de sus relaciones por parte del sujeto cognoscente. En tal percepción no puede haber ningún elemento

intermedio, como podría ser el conocimiento discursivo o razonamiento al que la intuición se opone radicalmente.

Saber científico: Es el saber que es descubierto y encontrado, el cual a través de él mismo busca descubrir las leyes de la naturaleza y la constitución física de todos los seres para poder controlarlos y obtener de ellos mejor utilidad. Entre estos tipos de saberes pueden establecerse vínculos orgánicos, de tal manera, que el conocer humano es siempre un conocer histórico, social, mediado por los múltiples condicionamientos estructurales en los cuales se desenvuelve su conocimiento concreto, incluido el conocimiento científico.

Saber enciclopédico: Son los saberes que se han condensado en las obras clásicas, lo cual al consultarlas garantizaba la conquista del conocimiento científico

Saber filosófico: Es el saber reflexivo y emergido del hombre para superar el y/o los niveles de creencia y existencia del origen del mundo, apoyándose en las indagaciones hechas en su realidad vivida a partir de los últimos acontecimientos que se van dando.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo la construcción de textos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas que se originan en el mundo de tensiones del mundo de la vida y que el currículo ignora. La comprensión de dichos saberes ha sido realizada a través de las historias de vida y del texto abierto conceptual para la construcción de textos-libros socio pedagógicos en las instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.

Este objetivo fue argumentado con cuatro categorías de análisis, entre las que se encuentran: **saberes cotidianos**, referida a los saberes que el currículo no reconoce porque están por fuera de la norma, como no los tiene en cuenta, entonces no se enseñan, por lo tanto, no se discuten y mucho menos se evalúan.

La otra categoría es la de **Práctica pedagógica**, la cual fue mirada como la concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones que puede tener un lugar, ya sea en las instituciones educativas o fuera de ellas.

La tercera categoría es el **Mundo de la vida**, relacionado con todo aquello que se diga, se afirma, se analice y se valide en el contexto social, educativo y/o académico, o de cualquier sistema axiológico, en cuyo centro se encuentra la persona humana, la cual tiene unos saberes que trae de su propia concepción de mundo.

La cuarta categoría es el **contexto social y educativo**, en la que su significado está referido a todo aquello que circunda algo, determinándolo, en el que se involucra el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado. También puede ser aquello que hace parte del entorno donde se encuentre el hombre y la mujer.

Ahora, el contexto educativo, se puede entender como el subespacio que permite aumentar los niveles formativos y educativos de cualquier área del conocimiento.

En relación con la metodología desarrollada, ésta se abordó como la elaboración de un documento en el cual se especifica la comprensión que se ha logrado hacer de un problema educativo y pedagógico, al cual se le definió un método para solucionarlo, como el fenomenológico (método inductivo) debido a que parte de la observación de fenómenos particulares con el propósito de llegar a conclusiones y premisas de carácter general que puede ser aplicado a situaciones similares a la observada.

Ahora, la propuesta de investigación educativa y pedagógica se orienta hacia la descripción de fenómenos de estudio, la cual propone básicamente señalar de manera minuciosa “lo que es”, las condiciones y conexiones que tales fenómenos presentan en unos determinados límites de tiempo y espacio.

En relación con lo anterior, los datos se recogieron directamente de la realidad, por la cual son denominados primarios, de tal manera que permite cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se ha obtenido la información. De acuerdo con esto, el tipo de diseño que le incumbe a la investigación en comento, es el de campo. Ahora, cada diseño es único y posee características comunes, especialmente en su manejo metodológico, lo cual conlleva a decir que dentro de los tipos de diseños de campo se utilizó el de encuesta.

La población estuvo representada por maestros y estudiantes de la Escuela Rural de Arache de los años 70 y estudiantes universitarios de los años del 2000 del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades - lengua castellana.

La muestra, estuvo representada por tres maestros y cinco estudiantes de básica entre 1975 y 1979 y 28 estudiantes del quinto semestre de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-Lengua Castellana.

La recolección de la información se clasificó en dos momentos, la cual permitió la utilización de instrumentos y técnicas como la observación interna y la entrevista en profundidad, el diario de campo, las historias de vida y el análisis documental, respectivamente.

La sistematización fue abordada en 5 fases como las siguientes.

1. Caracterización de las ideas previas.
2. Elaboración de historias de vida socio pedagógicas por parte del autor a estudiantes y maestros.
3. Elaboración de textos abiertos conceptuales por parte del autor a estudiantes y maestros.
4. Elaboración de textos libros socio pedagógicos con saberes cotidianos por parte del autor, como los siguientes:
 - a. La escuela de Sérvuro Luís.
 - b. La Educación de teotisto.
 - c. La política del maestro Juan pascual.
 - d. ¡Que maestro fue tito Liborio!
 - e. Diálogos del maestro Crisóstomo.

5. Incorporación Curricular de los textos-libros.
6. Análisis documental de los textos libros.

El Análisis de la información estuvo relacionado con el análisis documental que los estudiantes del quinto semestre de lengua castellana le hicieron a los textos libros para lo cual se utilizó la siguiente ruta metodológica:

- a. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.
- b. Catalogación: Lista de documentos afines y colaterales al del estudio.
- c. Categorización: Palabras claves y elaboración de índice.
- d. Condensación: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.
- e. Protocolo: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

Los **resultados** de la presente investigación son:

- a. Comprensión de los saberes que el currículo ignora en las prácticas pedagógicas que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida en las instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.
- b. Método para la construcción de textos abiertos conceptuales
- c. Construcción de textos libros socio pedagógicos relacionados con los saberes cotidianos en las practicas pedagógicas a través de los textos abiertos conceptuales para la comprensión del mundo tensiones del mundo de la vida en las instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.
- d. Incorporación curricular de los textos -libros socio pedagógicos en el sistema de conocimientos de la asignatura Contexto Escolar del Quinto Semestre del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades- Lengua castellana).
- e. Análisis documental de los textos libros socio pedagógicos realizado por los estudiantes del Quinto Semestre del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades- Lengua castellana.

Estos resultados son evidenciados en el desarrollo de la presente investigación. Para el caso de los textos libros pueden ser pedidos en el momento en que los expertos lo requieran.

INTRODUCCIÓN

Este estudio recoge la experiencia investigativa del autor a partir de la indagación que hace sobre los saberes cotidianos a los cuales denominó saberes ignorados en las prácticas pedagógicas que se dieron durante la década de los años 70 en su proceso de formación de básica primaria, donde el currículo históricamente los ha ignorado a sabiendas que están explícitos y que se encuentran paralelos a los saberes científicos que se dan en el currículo visible. Esto lo condujo a que los identificara, resignificara, sistematizara y los comprendiera a través de la proposición del método IRSICO³ en las instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.

Esta investigación, basada en la experiencia personal de producción textual que el autor ha venido realizando desde el año 2000, en la cual de los cinco textos-libros producidos, los tres primeros son producciones anteriores al inicio del trabajo en comento, mientras que los dos últimos son resultados simultáneos de la presente investigación, lo que indica que el autor lo que ha realizado es una continuación de su proyecto de vida.

En consecuencia, la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas permitió encontrar una diversidad de situaciones que se dan en las relaciones de intersubjetividad en el mundo de tensiones del mundo de la vida entre maestros, estudiantes-maestros, directivos-maestros, estudiantes-directivos, lo que permitió que se originaran objetos de conocimientos como emergencias en un abanico de captura de posibilidades, con el objetivo de reconstruir el significado de acción e interacción social.

Lo anterior condujo a varios aspectos, entre los cuales se destaca primero, **las historias de vida**, a través de técnicas como la observación directa, el diario de campo y la entrevista en profundidad. De igual manera, cada historia de vida refleja la dinámica que se va dando en el mundo tensiones del mundo de la vida de las prácticas pedagógicas, en la cual se reconoce la necesidad de agilizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a los problemas complejos que se dan en las aulas, para comprender cómo utilizar el conocimiento científico, cómo manejan situaciones aleatorias, cómo modifican rutinas, cómo utilizan técnicas e instrumentos, cómo inventan procedimientos.

Ahora, en segunda instancia, con la aplicación del método IRSICO, emerge **el texto abierto conceptual**, que es un escrito con estructura coherente, resultado de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de un saber que

³ La sigla significa: Identificación, resignificación, sistematización y comprensión.

conduce a mirar el mundo de tensiones del mundo de la vida como posibilidad abierta de conocerlo cada día más.

Desde esta perspectiva, el texto abierto conceptual, es un pretexto para pensar, de tal manera que cuando se construye, no se hace con el objetivo único de escribir para dar a conocer algo, sino que, lo que se escribe genere sentido. Esto involucra ciertos estadios como la percepción, la aceptación, la apropiación y la actuación que surgen de las experiencias, lecturas e interrogantes que emerjan al momento de construirlo.

Ahora bien, cuando estos textos abiertos conceptuales (**TAC**) se reúnen en número de 20 o más con fines similares y secuenciales se convierten en última instancia en **un texto-libro**. Cuando estos textos se elaboran permiten desarrollar un sistema de saberes que facilitan, promueven y acompañan los procesos curriculares que se vienen gestando de manera aislada, lo que conduce a generar un diálogo aproximativo de los saberes que conviven en el mundo de la vida.

Esto significa que se están moviendo, tienen vida en el contexto social y educativo, más no en el currículo, lo que evidencia que no están ocultos⁴ sólo se ignoran. Además, no son importados, sino que por su misma naturaleza son contextualizados, pero la norma no los exige, por lo tanto, no se debaten, no se cuestionan, no se confrontan.

Desde esta perspectiva, según Martínez, A y Rojano, J. (2005), se puede decir que en esta investigación se anduvo bordeando por el otro plano, distinto al tradicional, sistemático – institucional. Esta percepción, aceptación, apropiación y actuación se vuelve evidente ante juicios como el manifestar que la libertad produce vértigos, lo que permite mostrar que frente al pensamiento no hay casillas, ni normatividad. Ahora, cuando se plantea que la norma produce impedimentos, esto conduce a generar desarrollos de pensamientos, lo que determina finalmente, que el ser humano no se parezca a los demás, debido a que esto coarta una forma auténtica de resistencia.

⁴ No lo relaciono ni lo asemejo al currículo oculto, ya que lo oculto no se ve, pero el saber ignorado si se ve y está presente en la dinámica cotidiana de las tensiones del mundo de la vida, lo que sucede es que se ignora.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La escuela como institución social del hombre y la mujer siempre le ha tocado sortear procesos relacionados con la formación y educación. Estos actos inherentes al individuo, a los grupos, a la sociedad y a la misma escuela, así como en el devenir histórico y social han estado acompañados de una serie de facetas de la vida cotidiana que no sólo suceden por fuera de la institucionalidad, sino que son procesos fundamentalmente esenciales en el mundo de tensiones que integran el mundo de la vida.

Ahora bien, de acuerdo con esto, cuando por primera vez el alumno asiste a una institución educativa, llega con las expectativas más grandes que pueda sentir un ser humano ¿Qué va a pasar? Voy para el jardín, la escuela, el colegio, la universidad. Una vez llega, entra a hacer parte de la institución y es desde aquí donde hay que mirarla como entes educativos y no solamente desde lo físico, situación esta que se presenta en algunas instituciones donde no se da el co-gestionamiento de cómo escapar a los diferentes dispositivos de la enseñanza para entrar a una dinámica diferente.

Este proceso que sucede cotidianamente fuera y dentro de la escuela genera una gama de saberes que deben integrarse al sistema de conocimientos que circulan legalmente en la escuela, pero que no se da, por lo tanto, no se tienen en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje, porque el currículo los ignora, lo que indica que para que hagan parte del proceso de educación del ser humano es necesario identificarlos, resignificarlos, sistematizarlos y comprenderlos a través de las historias de vida y del texto abierto conceptual.

Cabe señalar, que para que este proceso sea una realidad necesita que el currículo y la planeación educativa opten por la posibilidad de involucrarlo, donde al docente lo cualifiquen, no sólo con los saberes disciplinares, sino también desde temáticas relacionadas con los múltiples saberes que se dan en el mundo tensiones del mundo de la vida. Esta cualificación debe ser un proceso transversal en la capacitación de maestros, de tal manera que todos los saberes que genera la cultura permitan crear habilidades relacionadas con las imágenes

investigativas y de pensamientos⁵, tanto en el docente como en los estudiantes, logrando con esto formar agenciamientos colectivos de enunciación⁶ que determinan el desarrollo de nuevos saberes que se gestan en la vida de los contextos sociales y educativos.

Ahora, es la legislación la que ha impedido que este tipo de saberes no se profile en el entorno de los diversos contextos, porque como es la que reglamenta el comportamiento institucional como un sistema de normas, no puede hacer lo que está por fuera ella. Según Durkheim, E. (1895), este tipo de institucionalidad con este comportamiento, no deja de ser “El espacio social donde el ser humano es instituido y socializado”. Esta concepción dice por qué la institucionalidad no visiona un concepto y una función diferente de lo que es y sucede en los contextos sociales y educativos, sino que están condenados a repetir la formación sociocultural sin poder identificar, resignificar, sistematizar, comprender y validar las costumbres y los cambios que obedecen al avance de la nueva sociedad.

Esta es una de las razones fundamentales por la cual se malentiende la funcionalidad de las instituciones educativas, manifestándose en un orden normativo y rígido, sin accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su poder y organización lo reflejan como normas coactivas. La enseñanza tiene unos dispositivos educativos y son estos los que promueven la reproducción del conocimiento, lo que permite colocar la disposición de los cuerpos alumnos en sujetos de ser dirigidos, evaluados y calificados. Ahora bien, no solamente la escuela debe ser atravesada por estas particularidades, sino que debe cumplir una función mucho más humana, social e interdisciplinaria.

En este orden de ideas, las actividades que se producen cotidianamente en la escuela desde el punto de vista histórico, cultural, anecdótico y que terminan generando saberes, son poco tenidas en cuenta por la dinámica institucional, por la norma, por los estudiantes, por los maestros, por los padres de familia, por la directiva, por los intelectuales de la pedagogía, de la sociología, de la psicología, de la antropología y mucho menos por el estado. Pero lo interesante de lo antes mencionado, es que todos estos terminan ignorando a los saberes que genera la cultura, sin que los que lo producen se den cuenta que ellos son una parte de los que lo generan y los hacen visible en la dinámica institucional.

⁵ Según la filosofía, las imágenes son consideradas como la coordinación entre el pensamiento y lo que hay en el mundo de tensiones del mundo de la vida. El sujeto ejercita lo que él tiene como facultad de entender, de imaginar, lo que conduce a esquematizar el objeto con el cual se convive, de tal manera, que el esquema que se ha imaginado, no es la cosa en si misma, sino la cosa representada en la mente del hombre y de la mujer.

⁶ Según Deleuze, G y otros. (1988), un enunciado es una consigna y esta es la relación de cualquier enunciado con actos de palabras, por lo tanto, la enunciación remite a agenciamientos colectivos. Este es el que orienta los procesos de individuación, lo que podría entenderse como formas de ser y pensar.

Por lo tanto, este fenómeno educativo debe conducir a que la escuela esté presente en la productividad desde la participación de todos sus estamentos, donde no sólo tenga en cuenta el saber científico para el desarrollo humano y académico de sus miembros y para el avance de la sociedad, sino que el saber que se produce paralelo a este, que no es tenido en cuenta, sea valorado y aplicado en igualdad de condiciones, porque es éste quien permite que los fenómenos socio científicos se den, teniendo influencia en la validez de los mismos, ya que estos son posibles, realizables y valorados, gracias a que alguna vez fueron saberes que se desconocían, saberes ignorados, que en últimas instancias proceden de otros saberes que indudablemente se generan en un contexto social y educativo cualquiera que sea, donde necesitan de ser perceptados, aceptados y apropiados para poder actuar.

Los saberes que se producen en el mundo de tensiones del mundo de la vida y que no pueden circular porque no se los permite la rigidez institucional, no pueden seguir siendo ignorados por las instituciones educativas y mucho menos por las diferentes comunidades que hoy integran el saber científico, ya que la dinámica de éste no puede darse aislada del comportamiento que se da en el contexto social y educativo en el departamento de Córdoba.

Habría que decir también, que en el mundo de tensiones del mundo de la vida siempre se van a dar dos tipos de saberes: uno que es el conocimiento científico (saberes conocidos) y el otro los saberes cotidianos (saberes que el currículo ignora) donde el primero es más que el otro, debido a que históricamente se le ha construido un contexto teórico que lo valida y lo universaliza.

Ahora bien, la vida de la escuela no sólo se mantiene con lo trabajado y establecido por el conocimiento científico que orientan los maestros en las aulas, sino, que además, existen otras formas que contribuyen a que la escuela mantenga su dinámica, siendo esta también una fuerza-poder, pero que no la tienen en cuenta, no porque no les interesa, si no porque está por fuera de la normatividad, lo que ha hecho que el currículo no lo percipite, no lo acepte, no lo apropie, por lo tanto no puede actuar para mejorar las prácticas pedagógicas en la institucionalidad educativa.

Esta, al igual que los científicos y académicos, no puede seguir siendo indiferente a los saberes ignorados que se generan cotidianamente por fuera y dentro de ellas, sin que muchos reconozcan la existencia del mismo y su influencia en la construcción de la ciencia. Es decir, la escuela y la ciencia no pueden continuar de espaldas a los saberes que no están curricularizados.

Por el contrario, la vida de las instituciones educativas no la garantiza el conocimiento científico, ya que éste es una construcción a posteriori a los saberes cotidianos, lo que evidencia que el conocimiento científico emerge es de lo que

genera el hombre en la cotidianidad y es a partir de lo que sucede en ella cómo se empiezan a organizar los diferentes procesos que luego aparecen sistematizados.

Estos procesos de sistematización también se dan al margen de la cotidianidad y es ésta quien en determinado momento de análisis posibilita los momentos o los espacios para realizarlos. Para que la cotidianidad tenga relevancia se necesita identificarla, historiarla y comprenderla, debido a que la historia se construye cotidianamente, pero ésta, también es saber y mucho de él se ha quedado como ignorado. En cambio, cuando éste pasa a conocimiento científico ha logrado avanzar y salir del laberinto cotidiano gracias a la sistematización y al análisis del mismo para convertirse en conocimiento validado por la ciencia. Pero no cabe duda, que su origen y construcción va asociado a la gran gama de saberes que el currículo ignora y que se producen en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

En consecuencia con el planteamiento anterior se puede formular la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cuál es el método que permite construir textos-libros mediante la comprensión de los saberes ignorados en las prácticas pedagógicas en instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba?

1.2. SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo hacer para que los maestros reconozcan en sus prácticas pedagógicas que a partir de las ideas previas pueden construir historias de vida socio pedagógicas de educandos y educadores, así como de la dinámica institucional?

¿Cómo orientar a los docentes para que a partir de las prácticas pedagógicas comprendan y construyan historias de vida relacionadas con los saberes que el currículo ignora en el mundo de tensiones del mundo de la vida en el departamento de Córdoba?

¿A través de qué proceso pasarían las historias de vida de maestros y estudiantes a textos abiertos conceptuales relacionados con los saberes cotidianos en el mundo de tensiones del mundo de la vida en el departamento de Córdoba?

¿De qué manera los textos abiertos conceptuales pasarían a textos –libros relacionados con los saberes que el currículo ignora en el mundo de la vida en el departamento de Córdoba?

¿Cómo se incorporarían los textos-libros al currículo para que desde aquí se dé la dialógica entre los saberes cotidianos (saberes ignorados) y conocimiento científico (saberes conocidos)?

¿De qué manera se articularían los textos libros producidos en la presente investigación y relacionados con la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas con los textos guías que reconoce el currículo oficial?

2. JUSTIFICACIÓN

Desde lo **teórico**, la escuela históricamente ha sido un espacio que ha hecho parte del mundo de tensiones del mundo de la vida dedicándose a la reproducción de saberes, pero no se ha puesto a pensar que ella puede llegar a ser más productiva que reproductiva, tanto de saberes científicos (saberes reconocidos) como cotidianos (saberes ignorados). Esto significa que la reproducción que hace la escuela obedece a que sólo está revisando y colocando en dinámica los saberes importados de las áreas obligatorias y fundamentales que reglamenta el artículo 23 de la ley 115 (1994), pues teme producirlos, lo que la ha conducido a que siempre está a la espera de quién lo hace foráneamente y que, además, se lo exija la normatividad para entonces darle cumplimiento. En cambio, los saberes que son producidos cotidianamente no los tiene en cuenta, por ello no se debaten, no los analiza, no los cuestiona, es decir, no le interesa porque están por fuera de la norma y por consiguiente del currículo oficial y como no son importados no saben a ciencia.

Para que los saberes ignorados circulen en la escuela haciendo parte del currículo necesitan identificarse, resignificarse, sistematizarse, comprenderse y validarse y cómo a partir de esto, atreverse a plantear alternativas para que puedan entrar a la dinámica práctica y discursiva del proceso educativo y formativo del estudiante.

Esta situación problemática ha sido la razón por la cual la escuela históricamente no ha sido productiva en saberes científicos, sino reproductiva, lo que obedece a que los saberes que genera la cultura, la escuela no los confronte, por lo tanto, mucho menos los que pululan en los saberes científicos (saberes conocidos u organizados) los van a debatir, mucho menos le van a dar la importancia. Por ello, son las instituciones educativas quienes tienen que empezar a organizarlos, ponerlos en práctica y difundirlos, pero, estas siempre han estado sometidas y en espera que los científicos, que poco conviven o presencian los diferentes sucesos que se dan donde se desenvuelve la dinámica de la escuela, sean los que decidan la interpretación de lo que sucede en el macro y microentorno del mundo de tensiones del mundo de la vida que se dan en las instituciones educativas del departamento de Córdoba.

Al respecto, Unda, M y otros. (2001: 14-28) plantea, que se necesita de un proceso creciente que permita ampliar el pensamiento pedagógico y surgimiento de nuevas experiencias educativas como resultado de la masa crítica, para este caso, de los maestros del departamento de Córdoba, que conduzcan a reconocer el capital cultural acumulado y poder evitar que siempre se esté empezando de nuevo. Esto conduciría a reinventar y encontrar formas ingeniosas de enseñanza, documentar, archivar, clasificar y poner al servicio de todos los maestros los alcances conseguidos por la institucionalidad, proyectando con redes las acciones curriculares y extracurriculares, permitiendo que las experiencias significativas sean compartidas por acercamientos geográficos, políticos económicos y sociales,

lo que generaría una diversidad y pluralidad que se traduciría en otras temporalidades, a partir de las cuales es posible reconocer las más diversas, con el objetivo de encontrar la reafirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de los saberes que envuelven la dinámica de la escuela.

Esto conllevaría a reconocer y rastrear lo que se hace y se describe en la escuela, lo que sucede en ella, las experiencias pedagógicas, los modos de como circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento, la condición de los maestros. Esta serie de acontecimientos, no podría considerarse como una mirada externa a la escuela, por el contrario, sería las diversas emergencias que dinamizarían la institucionalidad, donde la diversidad y la pluralidad, así como las brechas del conocimiento permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los maestros salgan de su espacio escolar y de su región, permitiendo el enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas.

Ahora, desde lo **metodológico**, la existencia de factores diversos dentro de los salones de clase, tales como las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los maestros, las historias académicas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo de aproximación al conocimiento del aula. Se hace necesario el uso de diferentes enfoques, metodologías, técnicas e instrumentos para producir saberes en el complejo mundo social del aula.

De acuerdo con lo anterior, también se dan las formas de participación de los maestros en los cuales se van a percibir las influencias pedagógicas, didácticas y curriculares que cada uno de ellos tramitaba como consecuencia de la formación heteroestructuralista que adquirieron en su proceso educativo, así como también se logra vislumbrar en sus relatos, las teorías, enfoques y modelos pedagógicos que lograron influenciarlos y matricularlos en un discurso pedagógico. Desde esta perspectiva, el enfoque interpretativo orientado a la construcción de textos libros socio pedagógicos desde los saberes ignorados, contribuye significativamente a la investigación en comento por las siguientes razones fundamentales:

- a) Se evidencia la naturaleza de las aulas como espacio social y cultural organizado, donde se generan procesos adecuados para la aproximación de los saberes científicos con los que el currículo ignora.
- b) Con la aproximación de los saberes en mención, se presentan situaciones de búsqueda de sentidos visibles e invisibles en las relaciones profesor – alumno.
- c) Se consigue interpretación y construcción de saberes desde el punto de vista de los participantes.

d) Se produce creatividad, sorpresa y flexibilidad de conceptos que se destacan en este tipo de acercamiento.

Ahora, con sano criterio se puede decir, que desde lo **práctico** el maestro se le dificulta resolver problemas mediante la aplicación de una regla, o un procedimiento rutinario, mucho más pensando desde un análisis crítico. Los problemas prácticos que se dan en la cotidianidad de los contextos sociales y educativos del mundo de tensiones del mundo de la vida fuera o dentro del aula requieren un procedimiento particular, sin que se desconozca la naturaleza del grupo social y cultural, así como los saberes que emergen en la dinámica interactiva del momento.

Ahora, desde la mirada de la **maestría** en Educación SUE-CARIBE, se justifica la necesidad de incorporar dentro del campo de formación Educación y sociedad el curso electivo relacionado con **la historia y comprensión de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber**, línea que viene trabajando el grupo de investigación **GINEP**, el cual ha sido reconocido por las instancias de la Universidad de Córdoba encargadas de dar el aval respectivo. Este grupo nace como motivación a los procesos de investigación que fueron sembrados desde el momento en que empieza la primera corte de la maestría. El curso electivo sugerido y puesto a consideración tendría un campo de acción con el maestro y la infancia, considerados como expresión objetiva de la subjetividad, lo cual conduce a generar un problema teórico, que por un lado apunta a lo que es una teoría y por el otro a la constitución de un campo de subjetividad. Esta temática ha sido pensada desde la investigación y el grupo en comento, como una sustitución de términos de investigaciones locales o particulares, con el objetivo de ir construyendo la arqueología y la genealogía de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber en el caribe colombiano, ya que este debe ser pensado en su propia existencia y dimensiones.

Como aporte importante desde el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades-Lengua Castellana de la Facultad de educación y Ciencia Humanas de la Universidad de Córdoba, relacionado con la resignificación del sistema de conocimientos de la asignatura contexto escolar, la cual no sólo hace parte del plan de estudio de esta, sino del resto de licenciaturas de la mencionada facultad. Esta propuesta fortalece y permite reintegrar el componente sociológico en los pregrados de formación para formadores que se había reformulado de manera sucinta con la promulgación de los núcleos de educabilidad y enseñabilidad del decreto 272 (1998), lo cual indujo al rediseño en la organización académica de los programas en educación. El primer resultado de esta resignificación se puede observar en el diseño del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en donde ya aparece la asignatura de Sociología de la Educación.

De igual manera, para las **instituciones educativas**, la presente investigación conduce a motivar, a sensibilizar y hacerles entender la necesidad de que a partir de la dinámica institucional se generen una serie de relaciones de intersubjetividad entre maestros, estudiantes, directivos maestros, administradores escolares y comunidad en general que necesitan identificar, resignificar, sistematizar y comprender para poder plantear alternativas de solución en relación con los problemas que permean a la escuela desde la productividad de los saberes que genera la cultura (saberes que el currículo ignora), con el objetivo de poder incluirlos y aproximarlos en la enseñanza del currículo oficial. Esto permite una confrontación entre las estructuras administrativas relacionadas con el PEI, el modelo pedagógico, el currículo y los planes de mejoramiento.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVO GENERAL

Construcción de textos libros socio pedagógicos mediante la comprensión de los saberes cotidianos (saberes que el currículo ignora) en las practicas pedagógicas a través de las historias de vida y del texto abierto conceptual en instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Comprender los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes entre 1975 y 1979 en la escuela Rural de Arache Municipio de Chimá.
- b. Construir método que permita la elaboración de textos abiertos conceptuales en la escuela Rural de Arache.
- c. Construir textos abiertos conceptuales para la construcción de textos libros socio pedagógicos en la escuela Rural de Arache.
- d. Incorporar los textos libros al sistema de conocimientos de la Asignatura Contexto Escolar en el quinto semestre del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-lengua Castellana de la Universidad de Córdoba.
- e. Análisis documental de los textos libros por parte de los estudiantes de quinto semestre del programa de licenciatura en lengua Castellana de la Universidad e Córdoba.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

4.1.1 Internacionales

A nivel internacional existen trabajos que han logrado relevar el saber cotidiano y que lo han expresado en textos, no con la dimensión con que se aborda la presente investigación, pero sí tratan de darle la importancia que tiene este saber en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en la importancia de los mismos para el rescate de la idiosincrasia de los contextos sociales y educativos donde se desenvuelve el educando. Entre los aportes internacionales que se han tenido en cuenta para apoyar esta investigación se encuentran los siguientes.

Diez Navarro, C. (1998: 13-104), en su libro *Proyectando otra escuela*, dice: “El oficio del niño es descubrir, curiosear la vida y jugarla y vestirla de blanco. De blanco: nuevo, que no de blanco: Limpio, ni de blanco: inocente. De blanco: nuevo, porque cada una de las miradas de cada uno de los niños sobre la realidad es un reinventar la vida, es un hermoso principio, una aventura diaria y un autentico privilegio cargado de fuerza y sentido”.

En esta apreciación la autora plantea que la escuela como espacio que es pensado para niñas y niños cambia y se adapta a las nuevas realidades, e innovaciones, fuentes de nuevas ideas que, en numerosas ocasiones, trascienden las aulas que las han generado impregnando toda la escuela. Esta investigación de Diez Navarro, cuenta las experiencias, vivencias y sentimientos, tanto de la autora-profesora, como de sus pequeños, comentados en sus tres partes que lo integran como son: Dar la palabra a los niños, escucharlos y convertir sus voces en un referente, como lo dice la autora, para re-pensar la escuela.

Ella, en su diario sobre el registro de la vida cotidiana manifiesta: “Cuando digo diario de clase, me refiero a un cuaderno de anotaciones, en el que recojo lo que leo en el ambiente de mi clase, o lo que oigo, o lo que me parece interesante. Estas notas me sirven para saber como va la dinámica grupal, como se muestra cada uno de los niños, qué conflictos van apareciendo, como los solucionan. De ahí saco información de primera mano para mis planteamientos de trabajo en el aula, para las asambleas de padres, las entrevistas individuales, los artículos que escribo”

Ante este comentario, se puede señalar que Diez Navarro no menciona el saber específico como lo esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa, que no es que no lo tenga en cuenta, si no que le da cierta importancia a los saberes que emergen en las relaciones de intersubjetividad no controlada, que son los que la investigación en comento asume como saberes que el currículo

ignora, lo que hace que ella los aprovecha para generar procesos de investigación en el aula.

A este aporte internacional, cabe la experiencia de De Cristóforis, M. (2002: 21-23) cuando en su libro *Historias de inicios y desafíos...* El primer trabajo docente, señala cómo las maestras Mabel Maccario y Silvana Corvalán recién graduadas abordan las marchas y los ajustes que como docentes fueron atravesando durante el desarrollo del proyecto, reflexionando sobre algunos logros y obstáculos que se presentaron al ensayar alternativas didácticas que permitieron a los niños apropiarse de las características de los textos informativos para luego poder producirlos.

También la profesora Herrera, A. L. (2002:28-29), relata su proceso de elección de la profesión docente a partir de una experiencia de trabajo comunitario con chicos en la calle. Su participación comunitaria comenzó con la creación de un espacio recreativo y a partir del trabajo cotidiano fue contemplando las necesidades de los niños.

Cullen, C. (2002: 19-20) como prologuista de De Cristóforis, termina señalando, que las políticas educativas, las teorías de la educación, las prácticas educativas (institucionales y singulares), la misma historia de la educación, en su difusa y compleja variedad de lecturas, las biografías educativas, las demandas y las protestas, conforman esa "gramática en la dispersión", que regula y desregula la palabra pedagógica, dejando al desnudo huellas, como memoria siempre significativa y horizontes, como proyectos siempre utópicos. Un libro que tiene toda la fuerza del testimonio y toda la frescura de los relatos atravesados por lo autobiográfico y las experiencias cotidianas.

A esta investigación, también contribuyó el trabajo realizado en Francia por Bassis, H. (1978:24), relacionado con la auto-socio-construcción del saber, referida a una práctica en la que los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir, por la que se construyen ellos mismos sus conocimientos, o lo que es lo mismo, sus fuentes de poder. Esto significa, que en la autoconstrucción, que es dirigida por el maestro, el aprendiz tendrá no sólo en cuenta lo disciplinario, sino que todo aquello que emerja de las relaciones de intersubjetividad, entre ellos, los saberes y la cultura que el currículo de turno ignora, también serán tenidos en cuenta en esta socio-construcción.

El mismo Bassis expresa: "que la escuela tradicional no responde de ningún modo a este objetivo, puesto que se contenta con domesticar a los alumnos para que estos escuchen y comprendan bien lo que otros, seguramente unos genios, ya han inventado".

Por su parte Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988: 145-151), en la entrevista que presentan a raíz de un estudio etnográfico a algunos alumnos se muestra la

importancia que los autores le dan al saber cotidiano y como a partir de este ellos empiezan a construir discursos que luego de ser identificados, resignificados, sistematizados y comprendidos las comunidades de académicos y científicos los validan como conocimiento verdadero (saberes conocidos), listos para que el currículo los adopte.

Esto contribuye en la presente investigación en la exploración que se debe tener en las entrevistas como forma de explorar los constructos utilizados en las convenciones cotidianas de los estudiantes: buenos y malos estudiantes. De igual manera aporta que los datos recogidos en la observación indican que los significados atribuidos por los estudiantes en sus actividades podrían diferir a menudo de los asumidos por los maestros.

4.1.2 Nacionales

A nivel nacional se han dado varias producciones textuales que han tenido en cuenta características relacionadas con la estructura semántica y morfosintáctica, así como la elección del tema, que es uno de los principales atractivos en la producción textual. La construcción de estos documentos, exige no sólo la ordenación de una serie de enunciados, sino la jerarquización de un orden conceptual.

Ahora bien, entre las producciones textuales que más se aproxima a la intencionalidad de la presente investigación es: Historias de vida relacionadas con los estilos de aprendizaje de la autora Herrera, Francia y otros. (2003), ya que es una investigación que se centra en la vida cotidiana de estudiantes universitarios, como forma de entenderlos, de encontrar sus sentidos, de comprender lo que para ellos tiene significado y determina sus intereses, sus motivaciones, sus dificultades, sus frustraciones y por ende su manera de vivir y de enfrentarse a sus responsabilidades académicas.

En consecuencia con lo anterior, este trabajo, no sólo puede aplicarse a nivel superior, sino que también se pueden conocer los perfiles de vida cotidiana que interactúan en los procesos de aprendizaje de estudiantes de los niveles de preescolar, básica y media académica y/o técnica con el propósito de contribuir en la socialización del aprendizaje y contextualización del currículo en el medio social y cultural. La riqueza de este trabajo es su fundamentación teórica, basada en innovaciones pedagógicas, aprendizajes significativos, procesos cognitivos y metacognitivos.

De igual manera, la propuesta pedagógica de Escuela y desplazamiento de Restrepo, M. (1999:35), presenta un contexto de desarrollo educativo que evidencia la situación límite de desplazamiento que permite ver con intensidad el

enorme campo para la acción positiva dentro y fuera del aula, donde las reflexiones entre aula, entorno y construcción circular de cultura resultan estimuladas tanto por los relatos como por los aportes teóricos de los autores. Restrepo advierte que entre las varias líneas de investigación que genera este trabajo, destaca la relacionada con la resiliencia, esa capacidad para sobreponerse al trauma de los seres humanos, al tiempo que resulta alentador, como lo expresa el mismo Restrepo, presintiendo que sobre el discurso de la resiliencia se puede montar un metadiscurso de docta insensibilidad so pretexto de la reivindicación de aquella.

Por su parte, De Tezanos, A. (1986: 127-134) en su texto sobre maestros artesanos intelectuales, presenta en algunos de sus apartes la relación del conocimiento científico con el lenguaje émico, dejando entrever la grandeza de los saberes cotidianos y como un conocimiento científico se puede enseñar a través de lo que Chevillard, I. (2007), acuña como transposición didáctica para que el estudiante lo familiarice, de tal manera que pueda perceptarlo, aceptarlo y apropiarlo, lo que va a permitir su aplicabilidad en el contexto donde se desarrolla.

La relación de lo que plantea de Tezanos con este trabajo, está en que ella utiliza los saberes que genera la cultura, ya sea dentro o fuera del aula, donde por lo general son saberes que no están curricularizados y que son estos saberes los que defiende la propuesta en comento, como forma de poderlos enseñar, porque hacen parte del lenguaje émico de la escuela. Desde esta mirada, se puede ejemplarizar con base en un ejercicio de Aracelly el inicio de una clase refiriéndose al registro de la misma con una alumna practicante sobre una unidad de lenguaje, de la siguiente manera:

“10:45: Entramos y nos presentamos. Explicamos nuestra presencia a los niños y a la alumna-maestra.

M: Las reglas que uno ve dentro de la clase no las debe tener en cuenta dentro de la clase únicamente, sino siempre. Decíamos que los nombres propios se escriben con mayúscula, a ver pase...y corrija. El segundo paso del ejercicio era...Decir que clase de sustantivo era ¿Quién pasa y hace el primero..., poner si es propio o común...A ver, Rosana, Camilo qué es...es un sustantivo...?

Este registro ayuda al maestro a sistematizar las experiencias que cada día observa en sus clases, lo que le permite generar procesos de investigación en el aula. El maestro que llegue a organizar sus clases con estos registros siempre tendrá algo que aportar a los procesos de investigación educativa y pedagógica.

De acuerdo con esto, otro proyecto con la cual existe una relación estrecha es con la expedición pedagógica nacional (2001: 23), lo cual, tanto para la organización del proyecto, como de las escuelas visitadas, generó un impacto relacionado con el hecho de encontrar una institución que construya sociedad en medio de grandes precariedades y dificultades, un magisterio que dignifica su oficio como sujeto social colectivo e intelectual de la cultura.

La violencia generalizada que vive el país ha convertido escuelas y aulas en refugios de guerra y alojamientos para desplazados, en medio de ello surge un maestro, unos saberes y una escuela que reconstruye la pedagogía para enfrentar estas situaciones con alternativas de vida, encontrando múltiples concepciones de práctica y experiencias pedagógicas, entre ellas, producciones textuales tanto de saberes generados por la cultura, como de los disciplinares.

Por otro lado, Barreto, M y Blanco, C. (1996: 9-11) en como investigar la investigación presentan una propuesta de construcción de textos conceptos para generar producción académica y revivir el sentido del quehacer docente. Para esto reivindican la tradición etnográfica. Esta insiste en la necesidad de dar cuenta de lo que sucede en los diferentes espacios sociales en un momento dado; lo cual trata de documentar lo que está sucediendo en la escuela actualmente. Documentar, como lo expresan las autoras, es registrar, es escribir el lenguaje de la vida escolar, es decir del lenguaje en sentido amplio, lo que se dice y no se dice, lo que se ve y no se ve, lo que se hace y no se hace. Esta reivindicación etnográfica permite indagar en los discursos que circulan en la escuela, particularmente, preguntarse por los efectos que produce el lenguaje en la transformación de los cuerpos. El termino cuerpo es entendido en el sentido amplio de la palabra, comprende alumnos, maestros, padres, pero también las disposiciones de los textos, los materiales didácticos, los muebles y hasta los espacios. Es el lenguaje el que transforma los cuerpos y es lo que se denomina transformaciones corporales.

Otro referente nacional que ha puesto en práctica la aproximación del saber científico (saberes conocidos) con el saber cotidiano (saberes ignorados) es Sandoval, R. (2000: 132). En su libro la escuela vacía presenta un ejemplo de como se pueden utilizar y/o aplicar los saberes que reconoce el currículo (para este caso el Renacimiento) con los saberes que están por fuera del mismo y que corresponden a las diferentes apreciaciones que emergen de cada niño al preguntárseles sobre las relaciones de sus acciones con el tema en mención.

Una manera de relacionar estos saberes se presenta en la observación que hace el maestro en clase de sociales de séptimo grado con el tema sobre renacimiento. Para desarrollar este tema el profesor pide a los alumnos que fabriquen un objeto o hagan una escultura. Cuando se les pregunta a los niños ¿qué relación hay entre sus trabajos y el Renacimiento italiano? dicen:

“El laberinto: Represento mi vida como un laberinto. Yo tengo un presente que esconde muchas cosas, pero para tener futuro tengo que encontrar la salida.

La cicla: Me represento con la cicla porque en la vida todos tenemos muchos tropezones y yo me creo rápida.

Aguja desechable: Yo hago una comparación con la vida del hombre. Cuando nueva sirve, uno trabaja y sirve para la vida; cuando vieja se bota.

El corazón (corazón prendido con bombillo): Porque me gusta ser amable y colaborar.

Por fin libre (una niña hace un muñeco con rollos de papel higiénico, cadenas y bombillos que son las pesas de las cadenas y están rotas): Me presento yo, porque ahora al entrar al colegio no tengo que cargar con los padres para todas partes como cuando estaba en la escuela.

Dolor agudo (hoja llena de alfileres): Me comparo con una hoja que es maltratada, de quien abusan, como cuando éramos chiquitos.

El libro: Representa el interés mío en el estudio y el analfabetismo en el país.

La cometa: Yo tengo altas y bajas y mis padres me ayudan a superarlas.

El robot: Soy yo, el robot es muy útil en el futuro y yo creo que yo puedo llegar a serlo para mis padres, ayudándolos.

Bogotá: Ciudad cambiante, desordenada y fea como yo. Además, porque al cambiar uno renace y a las ciudades les sucede eso.

La rosa romántica (niña): Rosa tierna, dulce, romántica”.

En este caso no se trata solamente del lenguaje oral, ni de la palabra escrita. Aunque con mucha frecuencia el tratamiento que se da a temas como la libertad es demasiado esquemático, lo que se observa a través de los trabajos más creativos es que el maestro logra acercar al niño a la obra plástica mediante la aprehensión de esa simbología, que subyace en este tipo de lenguajes. Ahora, si se toma en cuenta todo lo que las artes plásticas significaron para la época del renacimiento, se puede entender que el maestro, involucrando al niño vivencialmente en el tema, no sólo lo acerca al lenguaje plástico sino también a la comprensión global de esa época histórica, cumpliendo así con el objetivo de la asignatura. Este ejemplo contribuye a demostrar como los saberes científicos se pueden relacionar con los saberes que el currículo ignora, de tal manera que todo ese conocimiento que se genera en el contexto social y educativo se puede relacionar con las asignaturas que establece el currículo oficial, ya que con este ejemplo queda demostrado, que sí es posible aproximar y poner a dialogar los saberes científicos (saberes conocidos) con los cotidianos (saberes ignorados).

Finalmente, Castrillón, H. (2003), en su libro *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia* narra lo acontecido en la educación en el paso de una sociedad colonial a una sociedad independiente. Lo que llama la atención de este referente, está relacionado con el diseño de las crónicas o narraciones cruzadas, sobre

figuras, formas del tiempo, símbolos, formas del espacio y experiencias subjetivas alrededor de la educación como problema político y cultural, tema que es transversal en los textos socio-pedagógicos que hicieron parte de esta investigación.

4.1.3 Locales

En el contexto local la construcción de textos-libros socio pedagógicos como producto de la identificación, comprensión, resignificación, sistematización y comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas en instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba, no registran con el sentido y las orientaciones que propone la investigación para la elaboración de los mismos.

En contraste con esta propuesta, se encuentra es una riqueza de documentos, revistas y libros que reportan la historia local, la idiosincrasia de la cultura Senúes, reseñas de pueblos y de personajes que han sido significativos en algunos campos del saber y de la cultura, sin que se utilicen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que el currículo no lo admite. Ahora, esta literatura de gran importancia que se ha gestado en algunas instituciones no ha tenido como tema central y transversal las relaciones de intersubjetividad que se dan en la relación, escuela, familia y comunidad y que ésta ha sido la temática de abordaje en la producción textual de la presente investigación.

Ahora, los textos-libros de carácter socio pedagógico, que es otra característica propia de ellos, no se ha encontrado en las revisiones que se han hecho de textos originados en el contexto local. De igual manera, la construcción de los mismos les da una característica genuina, debido a ciertos criterios para su elaboración, ya que son el producto de una evolución de estructuras teóricas, donde su construcción comienza con la recopilación de las ideas previas, luego estas se llevan a historias de vida, las cuales pasan a través de un método al texto abierto conceptual, el cual por medio de una organización (cuando son varios textos abiertos) se convierten en un texto-libro.

Un Proyecto similar a esta investigación corresponde al trabajo de grado a nivel de la especialización en desarrollo educativo ambiental que realizaron Aguirre, E y González, A, S. (1997), denominado: Creación de una cultura ambiental para la comprensión y construcción de textos –conceptos ambientales en el colegio Gimnasio América de la ciudad de Montería. Esta investigación condujo a crear cultura ambiental en la institución educativa a través de un método que conducía al estudiante a realizar producciones textuales, a las cuales se les denominó Textos-conceptos. Hay que aclarar, que estos textos –conceptos, son

metodológicamente muy parecidos, lo que llega a concluirse, que el texto abierto conceptual, no es más que una evolución del texto-concepto.

También existe otro referente local aproximado a la investigación en comento, la cual está relacionado con el proyecto de construcción de cultura ambiental desde las escuelas y comunidades Cordobesas- CAEC que diseñó un método para la construcción teórica de textos escritos, no como textos- conceptos, ni textos abiertos conceptuales, mucho menos como textos-libros, sino como texto-pretecto. El libro que presenta el proyecto se titula: Fundamentos conceptuales y metodológicos para la construcción de cultural ambiental, publicado en el 2005 en la ciudad de Montería. Esta propuesta, ha diferencia de la que se está presentando tuvo la oportunidad de involucrarse en el plan de estudio y en el modelo pedagógico de algunas instituciones educativas en el departamento de Córdoba, logrando interdisciplinar las áreas obligatorias y fundamentales del currículo oficial.

Otra investigación que puede relacionarse y que apoyó a la presente, es en relación con el proyecto denominado: 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, de González, A S. (2007), en la cual se hizo un estudio comprendiendo las prácticas pedagógicas de los maestros participantes, lo cual a través de la historia de vida de cada uno de estos, recogida por medio de encuestas y entrevistas se pudo identificar las tendencias que tuvieron de acuerdo a los modelos pedagógicos utilizados por ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, con la construcción de los tres primeros textos socio pedagógicos del autor de la presente investigación, empezó a formarse el ideal de cómo podrían sistematizarse los saberes que se generan en el mundo de tensiones del contexto social y educativo del mundo de la vida. Esta sistematización orientó la continuación del proyecto en mención, el cual durante su desarrollo terminó originando dos textos más.

Entre los textos-libros socio pedagógico del proponente que sirvieron como referentes para la investigación en comento se encuentran, **La Escuela de Sérvuro Luís**, en la cual su nombre obedece a que fue el estudiante más involucrado en las diferentes historias, como también hubiera podido ser la escuela de Octavio, de Claudio, Candido, Mario, Miguel, Medardo, Sebastián, Diovadil, Guadel, Pedro, el Cato. Servuro Luís logró estudiar en tres escuelas, además fue el niño que llegó con edad más temprana a la misma, siendo el único que hizo quinto grado con diez años, el resto estaban entre doce y diez y seis. Seguramente su temprana llegada a la escuela en ese entonces, obedeció a que su mamá fue directora y maestra. La importancia de este estudiante estuvo relacionada con su comportamiento en clase y conducta en sus actividades lúdicas. La Escuela de Sérvuro Luís relata historias socio pedagógicas

circunscritas en la realidad de tres escuelas, una de varones, la de niñas y una mixta. Esta última funcionaba en la casa de la maestra, siendo la única docente para toda la escuela.

Luego de esta producción, el autor en su proceso de indagación encuentra la posibilidad de generar otro texto que secuenciara en gran parte su proceso socio histórico vivido en su contexto. De esta intención surge El segundo texto-libro, **La Educación de Teotisto.**

Esta historia se dio en Santa Lucía de Arache, una población del Bajo Sinú, perteneciente al municipio de San Emigdio de Chimá - Córdoba, donde los procesos formativos y educativos eran acompañados de diversas anécdotas que sucedían al unísono de las largas y tediosas dobles jornadas académicas. El personaje central tuvo que estudiar en su casa, debido a que la mamá manejaba concepciones de que estudiar no servía para nada, por lo tanto su hijo tenía que trabajar, además, ella y sus hermanos nunca fueron a la escuela y muy bien que estaban vivos. El niño tuvo que optar por invitar a un amigo y jugar a la escuela, de la cual salió la idea de auto formarse e inventar su propia institución.

Al terminar el anterior texto, nuevamente aparece una serie de situaciones y oportunidades de la vida cotidiana en la que el autor al involucrarse en un proceso político se encuentra con un mundo de la vida, el cual no se lo esperaba. Decidió hacer política para ayudar a su comunidad, pero se encontró que esta actividad es supremamente difícil de entender. De estas peripecias que logró vivir emerge el tercer texto-libro, **La Política del Maestro Juan Pascual.**

Un día cualquiera, el maestro pensando en nuevas posibilidades para desarrollar su pensamiento y mejorar su calidad de vida, decide explorar el mundo de tensiones de la política que se da en el mundo de la vida, encontrando que este es un contexto muy diferente en el que se estaba desarrollando, como el de la enseñanza. Se compenetró tanto con lo que hasta en ese entonces él conocía como política que prácticamente se aisló de su mundo académico, de sus compañeros, de sus estudiantes; sólo llegaba a dar la mera orientación de los procesos que conducían a la formación y educación del niño y la niña, situación que fue de mucha tristeza para la directiva y compañeros, porque era el único maestro que por esfuerzos propios había adquirido la cultura de la lectura, además, consultaba, escribía, se atrevía a hablar y era quien asesoraba administrativamente a los directivos. Era un maestro alternativo, diferente, el hombre que mantenía diálogos y consensos tertuliano, pero su decisión de explorar en el campo de la política, le arrebató la posibilidad de seguir avanzando en el conocimiento.

Cuando termina este texto, empieza a recordarles a varios maestros lo que le había sucedido desde que había empezado su primaria hasta la universidad. Empezó a analizar las particularidades negativas de cada maestro, lo cual lo

condujo a identificarlas, resignificarlas, sistematizarlas y comprenderlas bajo un nombre como el de **¡Que maestro fue Tito Liborio!** siendo el cuarto texto libro.

Este texto obedece al comportamiento y proceder que tuvo el maestro en su trabajo. Esto que le sucedió necesita de controles educativos de tipo municipal, departamental y nacional, como también de las mismas instituciones para que los docentes sean verdaderos orientadores del fenómeno educativo de la enseñanza como proceso para el desarrollo humano en las esferas políticas, cognitivas, afectivo-eróticas, ético-moral, comunicativo, lúdico y laboral. Ahora bien, la formación y educación del hombre en cualquier parte del mundo nunca ha estado separada de las anécdotas y jocosidades que caracterizan la niñez, la adolescencia, la juventud y la madurez del ser humano y que se ha trasladado a las escuelas, colegios y universidades, donde ha sido fundamental para el desarrollo educativo, social y cultural de los mismos, como también el enamoramiento del individuo por la cotidianidad del mundo de tensiones que se da en el mundo de la vida.

Al terminar el anterior texto, quedó la sensación de que así como existen maestros que han dejado huellas por sus anécdotas y comportamientos no adecuados en la que la imagen del maestro se muestra como detractora, también hay que manifestar y escribir que los maestros son forjadores de vida, de educación, son el espejo de la sociedad. Desde este punto de vista, el autor decide presentarlos como intelectuales y pensadores para el desarrollo institucional. Con esta perspectiva aparece el quinto texto libro denominado **Diálogos del maestro Crisóstomo**.

Esta historia hace referencia a la actitud positiva que hay que tomar como maestro en el desarrollo institucional. Ante la situación planteada se tomó la decisión de dialogar, disentir, reflexionar, opinar, pensar, analizar y no seguir en el estancamiento de la productividad académica, además, decidió no continuar patrocinando los equivocados procesos formativos y educativos que involucra la enseñanza en el fenómeno del aprendizaje. Ante las circunstancias dadas, elabora una propuesta para los profesores y directivos de la escuela, donde les expone las razones que lo habían llevado a tomar la decisión de fortalecer el conocimiento científico como debe - ser de él con sus colegas y estudiantes, ya que sin esta dualidad no tiene sentido la investigación

Por otro lado, se encontraba en deuda con su comunidad educativa, debido a que era el docente que posiblemente tenía mayores referentes por sus estudios e incansables lecturas. Cuando la propuesta la dio a conocer fue recibida por directivos y docentes como una locura, formándose el escándalo burlesco más grande que había podido darse en la institución, ya que la mayoría miraba como una bobada la propuesta de investigar sobre lo que sucedía en la cotidianidad del mundo de tensiones que se da en el contexto social y educativo del mundo de la

vida, mucho menos sobre la comprensión de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber, debido a que lo interesante para ellos era la zancadilla, la ironía, la deslealtad, la intolerancia y la tergiversación de los hechos, además, la concepción con que habían formado a estos profesores en sus respectivas licenciaturas no les permitía ver a este tipo de profesionales la posibilidad de la dialogicidad para generar sentido en la escuela, simplemente eso no era ciencia.

4.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para esta fundamentación teórica se hará una disertación general relacionada con las cuatro categorías de análisis que sustentan el proceso de investigación abordado. Desde esta mirada, se podría decir que la **categoría de Saberes Ignorados** implica una concepción de saber, como aquello de lo que se puede hablar, de tal manera, que si es así, esto admitiría que el saber se encuentra controlado. Esto demuestra que el saber que genera la cultura, no es un saber muerto, no es estático, es fluyente, por lo tanto es aceptado hablar de lo que se puede ver, de aquello que tiene un referente, de lo que se puede demostrar. En oposición a esto, cuando se hace referencia a lo que no se ha visto, aparece la incertidumbre, por lo tanto, la investigación asume la postura de que es cierto que no se puede hablar de lo que no existe. Si el saber que el currículo ignora se ve, se siente y es tan explícito como el oficial operacional, entonces por qué el currículo no se sobrepone a la norma y hecha mano de él para aproximarlos al saber científico y empieza a disminuirse la brecha que los separa.

Ahora, en relación con las **Prácticas pedagógicas**, estas no están referidas exclusivamente al aula de clase, sino a todo un conglomerado de acciones de tipo pedagógico-didáctico en la cual el maestro no sólo interacciona en clase, sino que los microentornos del patio, de los pasillos, de las oficinas, del laboratorio, de las canchas de deporte están supeditadas a las transformaciones que el lenguaje hace de los cuerpos, situación que es conocida como transformación incorporal lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir y de pensar. Ante este planteamiento, la investigación asume la responsabilidad de la práctica pedagógica como práctica discursiva, inscrita en un saber como el de la pedagogía, en la cual dentro de sus múltiples objetos encierra uno como es el de la enseñanza. Esta particularidad, es la que le da sentido, tanto a lo que se dice como a lo que hace el maestro en el aula.

Para el caso de la categoría **mundo de la vida** se constituye en un contexto motivacional, intencional en el que actúa la corporeidad en todas sus formas de actividad motora. Por ello, en la percepción de los objetos del mundo real, el investigador no encuentra un mero caos, o un puro desorden de datos. En este

mundo, la cotidianidad es entendida como medio de constitución subjetiva y no como una globalidad de objetos independientes de la subjetividad.

Finalmente, el **contexto social y educativo**, involucra unos saberes que el currículo ignora y que no pueden ser mediados por las prácticas pedagógicas de los maestros que se desenvuelven en un mundo de la vida, donde los saberes de la ciencia y las vivencias puedan registrarse y comprenderse, así como en una ocasión lo expresó Habermas (1982: 149): “ La comprensión de una expresión y la vivencia nos permiten imaginar, por una especie de transposición, una vivencia análoga que está fuera de nosotros y comprenderla y hasta en las proposiciones más abstractas de las ciencias del espíritu lo real representado en los pensamientos, es vivencia y comprensión”.

Ha continuación se profundizará en el análisis de las categorías antes mencionadas.

4.2.1 Saberes Ignorados (saberes cotidianos).

4.2.1.1 Supuesto teórico de base

Desde la postura de la investigación se asume el concepto de saberes ignorados como todos aquellos saberes que genera la cultura y que el currículo no incluye en su proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que no están reglamentados por la norma, pero que son saberes que emergen de la intersubjetividad dada en un espacio determinado, producto del mundo de tensiones que se dan en el mundo de la vida, por ejemplo, en el aula, en el patio, en la cafetería, o fuera de la misma institucionalidad, en la idiosincrasia de los pueblos, en los fenómenos de resiliencia, en la dinámica histórico-cultural y social, donde está el hombre, la mujer, el niño, la niña, el estudiante, la estudiante.

4.2.1.2 Construcción social del Saber Ignorado.

Según González, A. S. (2005), la escuela históricamente ha sido un espacio que se ha encargado de reproducir el conocimiento científico, pero nunca se ha puesto a pensar que ella es mucho más productiva de éste y de los mismos saberes de la cultura que reproductiva. Esto significa que la reproducción que hace la escuela obedece a que sólo está revisando y poniendo en dinámica el conocimiento que se imparte en todas las áreas obligatorias y fundamentales que reglamenta la Ley 115 (1994) en su Artículo 23. En cambio, el saber ignorado que está ahí, no circula como saber importante porque está por fuera de la norma y por consiguiente del currículo.

Para que este saber tenga vida en la escuela y pueda elevar su categoría, necesita del texto abierto conceptual. El no aplicar este tipo de alternativas generadoras de conocimiento, ha sido una de las tantas razones por la cual la escuela históricamente no ha sido organizadora de saberes, lo que ha originado que los que pululan en el saber científico (saber conocido) no van a darle la importancia a un saber que ni siquiera la escuela lo utiliza para confrontarlo. Ahora, es a ella a quien le toca empezar a organizarlo, ponerlo en práctica y difundirlo, de tal manera, que esta posición sumisa es la que ha ignorado, quedando sometida y en espera de que los saberes sean enviados por los científicos, a sabiendas que éstos por no estar en el contexto donde se dan los fenómenos socio educativos, en muchas ocasiones desconocen de los sucesos socio pedagógicos, educativos y culturales que se dan cotidianamente por dentro y fuera en el mundo de tensiones del mundo de la vida de la escuela, o como lo plantea Vasco, C. (1996) “el micro y macroentorno educativo”.

Ahora, la construcción social de los saberes que el currículo ignora para la comprensión del mundo de tensiones que se dan en el mundo de la vida y que sería fundamental para el aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel, encontrar la relación de estos acontecimientos con el contexto donde se desarrollan, a lo que González, A. S. (2008), lo explica de la siguiente manera:

“Una vez los niños en la Escuela del maestro Filemón se miraban unos a otros y ya el maestro había empezado la clase, pero los niños no le prestaban atención, sólo se dedicaban a mirarse y a observar hacia fuera, hasta que el maestro se dio cuenta, se enojó, los insultó, suspiró cansado y preguntó “¿Qué es lo que les pasa? No les agrada la clase, o es que no me entienden”. Una niña levantó la mano y dijo muy tímidamente: “profe, es usted el que no nos entiende, profe, lo que pasa es que tiene ganas de llover”.

El maestro, ya iracundo, arremetió anunciando: “Aja y eso qué tiene de novedoso, de raro, ¡Ohhhh! Los estudiantes de esta escuela han descubierto el fenómeno de la lluvia, miren a quien tenemos presente, Newton, Einstein, Rutherford, escúchenme diablillos, yo me quedo aterrado con lo que están diciendo, entonces ustedes nunca han visto una lluvia”, terminó diciendo sarcásticamente el maestro. Y continuó manifestando enérgicamente: “Aja, entonces, cuál es el problema... carajo”. La niña a quien el maestro no le había permitido que continuara hablando, insistió varias veces hasta que la dejó hablar y quien terminó finalmente diciendo: “Profe, no coja rabia, vea que mi abuelito se murió porque cogió una más pequeña que la que usted ha cogido, profe, lo que pasa es que si llueve se nos mojan las angarillas y dígame usted, ¿Cómo nos regresamos para la casa?”

4.2.1.3 Construcción social del saber científico (saberes conocidos).

La corriente más teórica o académica de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad –CTS- ha estudiado los factores sociales que están presentes en la actividad tecnocientífica. Tradicionalmente esos factores han sido considerados como externos, donde la ciencia funciona siguiendo escrupulosamente las reglas del método científico. Sin embargo, se ha podido ver que la vida en el laboratorio

dista mucho de ser una actividad planificada y metódica. Los intereses y las pugnas entre los científicos no son muy diferentes de los que caracterizan a la actividad política. De hecho, en los propios contenidos de la ciencia puede advertirse que la flexibilidad interpretativa presente en las controversias científicas tiende a cerrarse con mecanismos de clausura en los que las relaciones de poder tienen una gran importancia.

Desde los estudios más académicos o teóricos de la perspectiva CTS se ha planteado una nueva consideración acerca del conocimiento científico. Desde aquí, en un primer plano, se asemejan las cuestiones relativas a las condiciones sociales y políticas, cuando a veces se terminan aceptando como verdadera una determinada teoría científica frente a otras propuestas alternativas. No fue fácil aceptar la propuesta inicial de Aristarco (230 a.C.) de que la Tierra se mueve alrededor del Sol y que no es el Sol el que se mueve en torno a la Tierra, de tal manera que no fue algo que se aceptara a partir del Renacimiento simplemente porque era lo verdadero. También era verdad muchos siglos antes cuando en el mundo griego otros autores defendieron esa misma idea, pero su planteamiento quedó relegado al olvido e incluso fueron prohibidas sus teorías.

En la determinación de la verdad o falsedad de las teorías científicas e incluso, en la consideración de qué hechos pueden considerarse relevantes para la construcción de las mismas, entran en juego factores que no son meramente cognoscitivos, intereses, opiniones, prejuicios y, en suma, relaciones de poder, explican muchas veces la evolución de los problemas teóricos y experimentales, es decir, el sentido de los desarrollos de las ciencias. Desde este punto de vista, tanto interés merece saber por qué se rechaza una teoría que se considera falsa en la actualidad como saber y por qué llega a aceptarse otra que es considerada como verdadera.

Si tradicionalmente se suponía que los científicos actúan siempre siguiendo las reglas del llamado método científico, desde el enfoque CTS se considera que para comprender adecuadamente la actividad tecnocientífica se deben tener en cuenta también los factores sociales, es decir, los intereses, opiniones y valores (políticos, éticos o estéticos) que aparentemente no pertenecen al quehacer científico cotidiano, sino que habitualmente se presentan como externos a él.

Con los planteamientos CTS se intenta mostrar que la interpretación científica de cualquier fenómeno siempre se produce dentro de un determinado contexto histórico, social, cultural, político y está sujeta a los intereses y valores predominantes. En definitiva, se insiste en que los debates sobre las teorías científicas no pueden ser comprendidas de forma completa sin atender al contexto social en el que surgen y se desarrollan.

Los estudios CTS se han centrado también en el trabajo real que los científicos hacen en los laboratorios. Para ello, no se analiza sólo lo que los científicos dicen

que hacen ellos, sino que se ha ido a los laboratorios para observar directamente su actividad. En este sentido, los sociólogos que han estudiado la organización y el desarrollo de la ciencia lo han hecho de manera parecida a como lo hacen los etnólogos que describen y analizan las conductas de una tribu.

En consecuencia con estos enfoques, Gordillo, M. et tal. (2003), explica, que se ha podido comprobar que los científicos y tecnólogos no sólo construyen artefactos (máquinas, instrumentos) sino que también y fundamentalmente, construyen los propios hechos que son los contenidos básicos de su quehacer científico. Esa construcción de los hechos y las teorías no es únicamente de carácter cognitivo, sino que también es social. El propio conocimiento puede ser considerado, por tanto, como una construcción social similar a las demás actividades humanas (el arte y la política).

Por ello, Quintero, J. et tal. (2001), plantean que la calidad de la educación se puede mejorar incrementando la formación y actualización del magisterio, pero estas estrategias por sí solas serán fórmulas de solución parcial si no se acompañan de estudios que profundicen en los problemas propios del proceso de enseñanza – aprendizaje. Surge así la importancia de construir un concepto de aula más allá de los espacios físico – temporales, donde se supere la idea instrumentalista y mecanicista de la enseñanza y del aprendizaje para dar cabida a la construcción y reconstrucción de saberes. De la misma manera, compete a los actores reflexionar acerca del sentido de su propia práctica en los escenarios del aula y de la escuela.

De acuerdo con esto, no sin antes pensar en que el saber no es una ciencia, sino que los saberes resultan de la práctica y la pregunta sobre ella tiene que salir de la misma práctica. Hay, por ejemplo, una sociedad que sabe curar. Un maestro que sabe enseñar en los 20 años que lleva enseñando. El saber está más abierto a otros saberes. En cambio el conocimiento es más cerrado. El saber no genera ciencia, pero la ciencia no puede surgir sin el saber. Este concepto del saber es preferible porque presenta mayor movilidad y flexibilidad ante el concepto de ciencia que ha sido más normalizado.

Entonces, antes estas eventualidades teóricas, Rojano, J. (2007), expresa: “El ideal se ubica en irle torciendo el cuello a los planteamientos y esquemas rígidos. Los problemas se pueden resolver si miramos de otra manera”.

Desde esta mirada, Bassis, H. (1978), manifiesta enfáticamente que se puede hablar de la experiencia de auto socio construcción del saber el cual se refiere a una práctica en la que los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir, en la que construyen ellos mismos sus propios saberes, o en términos Foucaultnianos (1984), sus relaciones de saber y poder. Esta forma de construir saberes se realizan a partir de la práctica operatoria y es el maestro quien debe imaginar el punto de partida de cada situación en particular. Pero esta

práctica se desarrolla por caminos tanto más libres cuando se sabe sobre las particularidades que emergen de los niños con temáticas que no se encuentran en los currículos, sino de los imaginarios colectivos, así como de sus representaciones sociales, dándose construcciones tanto colectivas como individuales, constituyéndose el resultado en nuevos saberes.

4.2.1.4 Relación aproximativa de los saberes cotidianos (saberes ignorados) con los saberes científicos (saberes conocidos) en el mundo de la vida.

La comprensión de los saberes que ignora el currículo en el mundo de tensiones del mundo de la vida de la escuela cada día es diferente, ya que la misma cotidianidad es la que permite su variabilidad, contrario a lo que sucede con el conocimiento científico que diariamente es repetido en las instituciones educativas, producto de lo que producen los académicos y científicos. Ahora bien, no es solamente a través del conocimiento científico que se permite la circulación de los diferentes saberes, sino que estos también pueden dialogar en igualdad de condiciones, ya que cada uno tiene su fuerza poder en la escuela, en el colegio y en la universidad.

Las personas del común que también hacen parte de la comunidad educativa siempre han pensado que la escuela es para que los niños vayan a buscar el saber organizado que no tienen y que la mayoría de los maestros lo han adquirido a través de su proceso de formación. Se piensa que la institución educativa integrada por los alumnos, los maestros, los padres de familia, acudientes, directivos docentes, administradores escolares y comunidad en general pierden la posibilidad de la interrelación que se produce en los contextos sociales y educativos en la cual la más sacrificada es la familia, cuya intervención se relega a las colaboraciones en bazares, tómbolas o al simple cumplimiento de recoger los informes como producto de la evaluación que le han hecho los maestros a sus hijos. Nunca la comunidad educativa se ha preguntado por conocer el mundo de la vida que le embuten a los estudiantes, como tampoco se ha puesto a equiparar el mundo de ellos con el que brinda la escuela, porque para estos, lo que sucede en la escuela, es de la escuela, no es de la casa y lo que sucede en esta, es de la casa, no es de la escuela.

El mundo de tensiones del mundo de la vida está inmerso en cambios sociales, políticos, tecnológicos, económicos y culturales que configuran una nueva sociedad. La familia y la escuela son lugares privilegiados para los niños, debido a que en ellos interactúan diariamente con las personas que los rodean y es allí donde se espera que los niños mejoren su aprendizaje y estén en la plena capacidad de transformar la realidad, con el fin de trabajar en conjunto por el bienestar de todos.

Si se revisa detalladamente cada uno de los textos socio pedagógicos relacionados con los saberes que el currículo ignora, se puede descubrir en ellos la realidad que envuelve a las escuelas colombianas. Desde esta mirada se pueden encontrar docentes que se apegan a lo memorístico y magistral, convirtiéndose en profesionales mediocres, sin que se preocupen por innovar o cambiar las metodologías, sin que medien con las nuevas tecnologías para que así avancen y a la vez ayuden al estudiante a desarrollar un mejor aprendizaje significativo a través de la aproximación de los dos saberes puestos a consideración, donde se le permita actuar y crecer tanto intelectual como socialmente.

El proceso educativo está llamado a formar seres integrales e integradores capaces de interactuar en la sociedad y en su vida; razón por la cual la integración del contexto y la escuela obliga a buscar soluciones con el fin de resolver problemas en el medio circundante. El papel que desempeña la sociedad en la institución educativa es de ente regulador del aprendizaje, de tal manera, que los conocimientos dados en la escuela por medio de la participación de los individuos ayudarán para afianzar los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, el papel del docente es el de un amigo paciente en el desarrollo del proceso educativo que repercute en ciertas posibilidades para los individuos, los cuales terminan potenciando lo aprendido, de tal manera que lo utilizan en la resolución de problemáticas de la vida. Antes que nada, deben ser de amistad, para así hacer del proceso algo enriquecedor, un dar y recibir, un trabajo en común acuerdo; lo que origina que cuando la interacción del docente y el alumno se da libremente, se llega a lo que es la verdadera educación, aquella que busca como resultado que esta no sea tomada como algo impuesto, sino como un recurso que más adelante reforzará y afianzará su vida, la cual lo volverá un ser independiente y capacitado para cualquier eventualidad.

Los docentes deben tener en cuenta que la educación es un proceso formativo, continuo y permanente, en el cual el educador tiene que ser un guía del saber y ante todo una persona que conozca las fortalezas, debilidades y necesidades del educando para buscarle solución a los problemas, además, buscar alternativas que conduzcan al manejo viable de situaciones que se presentan dentro y fuera de la escuela, que les permita entender, tolerar y dialogar con los educandos para lograr una buena convivencia.

Los educadores tienen que evaluar a los estudiantes para poder identificar y verificar los conocimientos, habilidades y objetivos con el propósito de analizar como avanzan los procesos de formación de los mismos. Esto es de gran interés cuando se ubica como un recurso que responde a la construcción del proceso socioeducativo.

Es muy importante resaltar el papel del gran maestro Crisóstomo⁷ en la escuela. Su preocupación por la investigación le permitió trascender e innovar, proponiendo que la escuela sea el medio donde todas las personas interactúen con el fin de lograr una buena armonía convivencial y en la que se debe crear hábitos de aprendizaje, con el propósito de saber hacer en un mundo tan competitivo como el actual, donde el que no posee los saberes necesarios, no tiene opción de vida.

Ante esto, González, A. S. (2008), manifiesta que las escuelas están para formar y para resolver problemas a través de los valores, en la que los conflictos son solucionados por todas las personas que hacen parte del proceso educativo con el fin de lograr una buena convivencia; además, esta debe contribuir a superar las dificultades de un medio rodeado de muchas carencias, donde la sociedad tiene que luchar por conseguir que los niños, jóvenes y adultos reciban una excelente educación con el propósito de formar un ser integral e integrador.

En estas condiciones la escuela no es, para esos sectores, la puerta de acceso a un conocimiento amplio y universal. Entre la cultura del medio y la cultura académica existe una diferencia que se manifiesta no sólo en las dificultades del niño, sino también en otros aspectos de la vida escolar, brecha que la institución educativa no logra cerrar, ya que ni el proceso pedagógico, ni las relaciones que se tienen dentro de ésta establecen un vínculo entre la experiencia del alumno, o conocimiento empírico y el conocimiento científico. El lenguaje no es un vehículo del conocimiento, sino un obstáculo más para llegar a él.

Esta profunda dicotomía ha sido reconocida por movimientos pedagógicos que desde hace algún tiempo vienen proponiendo alternativas tales como la flexibilización de los programas, con el objeto de que el maestro pueda adaptarlos a las necesidades y a la cultura del medio. Estas propuestas han sido acogidas por docentes que tienen experiencias en este sentido.

Ahora, los saberes que para algunos son previos y/o cotidianos (saberes ignorados) no son más que saberes que son reales pero que como no están sistematizados el currículo los ignora. Estos saberes cuando se logran entrelazar con otros que ya son reconocidos emergen proposiciones tan serias que no parecen que hayan tenido un reconocimiento de tipo curricular.

Desafortunadamente existe, por una parte, una tendencia a convertir estos saberes en fórmulas desprovistas de cualquier relación con la situación del niño, del medio y aun de la institución. Por otra parte, un gran número de docentes cuestiona a los colegas que muestran esta actitud ante el hecho pedagógico

⁷ Personaje central de uno de los cinco textos-libros denominado: "Diálogos del maestro Crisóstomo", producidos en la investigación y que muestra la sistematización de los saberes ignorados como resultado de su comprensión en las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes de los años 70 al 90.

argumentando que el tiempo que se utiliza en estas actividades se le está restando a lo que se podría llamar el saber enciclopédico, consignado en los programas, el cual es necesario para la formación del muchacho. Las instituciones, a su vez, tampoco reconocen estas experiencias y los mismos docentes no las han sistematizado.

La desarticulación de las acciones en la institución escolar y la falta de claridad por parte del docente sobre el objetivo que se busca al emplear esos recursos convierten estos esfuerzos en experiencias aisladas, que le entregan al niño sólo conocimientos parciales y no alcanzan a romper la barrera entre él y la cultura académica.

En su relación con el mundo, todo ser humano va construyendo respuestas a los interrogantes que le plantea esa realidad, de tal manera que antes de asistir, por ejemplo, a una primera clase de física tiene su propia teoría física acerca del mundo que lo rodea, o sin haber leído a Aristóteles (384-322 a.C.), precisa como él sobre algunos fenómenos, por ejemplo, conoce que los cuerpos pesados “caen” con mayor aceleración que los livianos.

Si el educador quiere que sus afirmaciones sean inteligibles para sus estudiantes debe conocer y entender sus saberes previos, cotidianos, o que el currículo ignora y que a menudo, producen grandes interferencias en la comunicación profesor – estudiante. Para retomar el ejemplo anterior, el estudiante no puede entender que la aceleración debida a la gravedad sea aproximadamente la misma en cualquier punto cercano a la superficie terrestre y para cualquier cuerpo, porque él está convencido de que para los cuerpos pesados, ésta es mayor.

Cuando se tiene información sobre esos saberes, el profesor podrá establecer un diálogo con el estudiante y, crear una verdadera relación pedagógica-didáctica. En consecuencia, el Congreso Nacional de Formación de Maestros (1996) deja claramente planteado que las condiciones afectivas y socioculturales del alumno y su familia son variables de suma importancia porque condicionan el aprendizaje de los alumnos y pueden facilitarlos u obstaculizarlos. El maestro que las conoce y las maneja adecuadamente podrá lograr mejores resultados con sus alumnos y establecer un vínculo comunicativo.

Entre las investigaciones que se adelantan en el campo de la enseñanza de las ciencias es importante señalar las que se ocupan de las diferencias entre saber común y conocimiento científico.

Al respecto, Hernández, C. A. (2000), dice que estas exploran las concepciones de los alumnos a propósito de términos de uso cotidiano, que tienen significados diferentes y precisos en el contexto de las teorías científicas, las que proponen una enseñanza a partir de problemas o de proyectos, las que proponen estrategias para el aprendizaje de conceptos básicos, las que apuntan a convertir el laboratorio en un espacio de trabajo de construcción de conocimiento y no sólo

de corroboración de lo aprendido en la teoría, las que atienden a las necesidades de la formación y la actualización de docentes en los campos disciplinarios, las que intentan hacer una descripción de los imaginarios de alumnos y maestros en relación con las ciencias, las que implementan propuestas derivadas de la aplicación de la psicología a la enseñanza de las ciencias, las que estudian los aportes de la filosofía y, particularmente, de la epistemología a la formación en ciencias, las que apuntan a las conceptualizaciones más recientes de las ciencias en el aula, las que exploran posibles usos de la informática y las que se ocupan de proponer nuevas estrategias de trabajo y de interacción entre los estudiantes y entre estos y sus docentes de ciencias.

4.2.2 Prácticas Pedagógicas.

4.2.2.1 Supuesto teórico de base

Se empieza por considerar que la práctica pedagógica debe fundamentar su quehacer pedagógico bajo un enfoque histórico – cultural que proyecte su quehacer educativo, no sólo desde el aula, sino también con lo que sucede fuera de ella, lo que indica asumir una posición humanista. Esto significa, que cada enfoque tiene una forma particular de concebir la práctica pedagógica de acuerdo al contexto social y educativo donde se dé. Ahora, para las pretensiones de la presente investigación, se proyecta la práctica pedagógica teniendo como premisa el carácter de la educación en su relación con el desarrollo.

Para Vasco, E. (1996), hablar de práctica, es hablar de acción, pero hablar de pedagógica es dialogar con un saber teórico y hablar de teoría, es expresar un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un sistema de acciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones educativas, o fuera de ellas, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre.

4.2.2.2 Origen y significado del concepto de práctica y praxis.

Antes de analizar la categoría de práctica pedagógica desde su esencia, sería bueno que se revise su origen etimológico, lo que conduce a decir que el término “práctica” proviene del latín “practicem” y del griego “praktike”. Está relacionado con el griego “prasso”, que significa hacer o practicar. Es un acto, una transacción cuyos sinónimos no están alejados del concepto de práctica, por ejemplo: “Dioko” significa “practicar hospitalidad”, “Epakulutheo” es “han practicado”, “Melé tao”

denota “práctica estas cosas”, “Poieo” traduce “hecho” que, por extensión, es practicar, hacer.

Conceptualmente presenta múltiples acepciones. Por extensión es una actividad destinada a obtener un resultado y en algunos contextos su significado se asemeja a la fundamentación de tipo moral. Según el Pequeño Larousse (1996), puede ser aquello que produce un provecho o utilidad material. También involucra lo diestro, lo experimentado, es decir, lo hábil para hacer algo, de tal manera, que cuando se ejercita se llega al extremo de hacerlo con cierta asiduidad, corroborándose con la filosofía, que la visiona como facultad que permite el modo de actuar, lo que indica, que cuando se utiliza la práctica, esta puede emplear conocimientos bajo la dirección de un profesor experto en la materia, de tal manera, que puede conducir al uso, a la costumbre y por qué no, la manera de hacer una cosa, por ejemplo: la circuncisión es una práctica normal entre los judíos.

Por consiguiente, la aplicación de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un profesor puede convertirse en una práctica que se convierte en pedagogía cuando sobre ésta se reflexiona. Esto significa, que la práctica pedagógica nace en el momento en que las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se le pueda dar fuera o dentro del aula, con el objetivo de poder entender la relación que se da en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, según el mismo Vasco, C. (1996:19), la adquisición de la verdadera práctica debe optar por el hecho de ser dialógica, tesis que no manifiesta, que cuando se emplee la práctica se excluya la reflexión. Práctica y praxis no son categorías dicotómicas, por el contrario, son categorías que coexisten en la dinámica de lo que emerge de la actividad pedagógica, pero que así como está planteada no comulga con la macro diferencia. Ahora, lo que significa y sucede es que la práctica es una categoría más amplia y la praxis sería una subcategoría que incluye reflexión. Vasco, C. (1996), continua diciendo que praxis no sólo denota reflexión, también explicita un conjunto de actividades cuya finalidad es intervenir en transformar el mundo. La conceptualización de praxis se contrapone con la de teoría; pero esto no significa que es una ruptura dicotómica de tipo práctico, sino una diferencia que implica cercanía, maduración, acción y ejecución, algo similar con lo que le sucede a las cargas opuestas, que para que funcionen una necesita de la otra, una tesis que ya expresó hace mucho tiempo y muy explícitamente Plotino (204-270 a.C.) de la siguiente manera:” La praxis es el conjunto de acciones humanas que debilitan la contemplación, en oposición a la teoría”.

En relación con lo anterior, en la filosofía moderna la conceptualización de praxis se relaciona fundamentalmente con un componente de tipo marxista, que expresa como hecho importante los fenómenos de transformación del mundo frente a una clásica actitud teórica de la diversidad problémica. De acuerdo con esto, Antonio

Gramsci, A. (1948) gestó y desarrolló una teoría filosófica de la praxis, en donde manifestó: “que la práctica era la base de toda la teorización posible”. A esta tesis propuesta sobre praxis, no escaparon los filósofos franceses Sartre, J (1945) y Altusser, L. (1975) y citados por Congrains, E. (1985:189-202) quienes construyeron grandes teorías, como elemento teórico fundamental. Sin embargo, Vasco, C. (1996: 19) en torno a lo que plantean estos últimos los contradice, ya que este dice que la teoría es un aspecto de la praxis reflexionada social e individualmente que se ha hecho relativamente autónomo y además, sin caer en las rigidez mecanicista de la praxis teórica Althusseriana, sí puede afirmarse que la producción teórica es un tipo de praxis.

Ahora, el MEN. (1981), dice que los conceptos de praxis y práctica, no pueden quedar por fuera del sentido epistemológico, pedagógico y didáctico, debido a que son los que manifiestan las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, así como las funciones que cumplen el profesor y el estudiante en una propuesta de práctica pedagógica.

Al respecto Gallego, R.(1994: 56) expresa: “Lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico se codefinen mutuamente, adquiriendo su praxis en la manera como se plantean y se llevan a cabo las interacciones enseñanza – aprendizaje”. De igual forma, desde la concepción pedagógica juegan un papel importante las mediaciones en el proceso de resignificación de las estructuras cognoscitivas por parte del estudiante, lo que el mismo Gallego, en relación con la apreciación anterior, plantea: “La postulación de estructuras cognoscitivas como estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas, se aparta de la separación empiropositivista entre teoría y práctica y reconoce una unidad necesaria entre el pensar, el sentir y el hacer, recuperando la integralidad del ser humano”.

4.2.2.3 Origen y significado del concepto de pedagógica.

Hacia el año 1490 aparece el concepto de pedagogo, del latín “paedagógus”, significando “ayo”, “precepto”, que traducido a una función, queda como acompañante de niños. Este concepto fue tomado del griego “paidagógos”, compuesto de “país”, “paidós”, que traduce niño y “agó”, que se reporta como yo conduzco. En 1535 aparece Pedante, del italiano “pedante”.

En el siglo XV, aflora el concepto de maestro de escuela, procedente de pedante, como deformación cometida en Italia con el cultismo pedagogo, que toma por identificación popular jocosa la voz vulgar italiana preexistente de pedante, que aparece con significado de soldado de pie o el de peatón, aludiendo al hecho de que el acompañante de niños es peatón constante. Hacia 1600 aparece la connotación de pedagógico y/o pedagógica, la cual por derivación en 1616, resulta

pedantería, pedantesco, no con el significado que tiene hoy, sino la del “paidagógo” griego.

Ahora bien, la conformación del concepto de práctica pedagógica es una composición de dos términos que ha tenido una evolución semántica que hoy ha nacido para referirse al fenómeno educativo en el que un individuo ejercita a través de la práctica educativa el proceso de la enseñanza. Hoy día la palabra pedagógica y/o pedagógico, sin tener en cuenta el género, se refiere a la connotación de pedagogía que en su sentido etimológico significa arte de conducir al niño.

Desde este punto de vista, Durkheim, E. (1890:67) manifiesta que: “educar es socializar las nuevas generaciones”, tesis que significa transmitir en los niños y jóvenes la dinámica cultural de la comunidad, aspecto por el que la misión de la escuela se perfila en la adaptación del niño y del adolescente a su medio cultural; lo que comprueba que la pedagogía contribuye al acomodamiento del niño en su entorno.

De acuerdo con esto, González, A. S. (2002:15) plantea: “que no sólo es maestro, profesor, docente, tutor, asesor o instructor quien esté en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, del instituto, haciendo clase, tutoría y/o asesoría, sino que también es el que de alguna manera lo hace sin esquemas coactivos y sin estar en estas instituciones”.

Al respecto conviene decir, que el fenómeno que ha emergido como práctica pedagógica no necesita de un sitio para que su esencia como fenómeno mediador y crítico–reflexivo se demuestre, ni de los espacios institucionalizados, que parecen más jaulas que aulas para formar con los principios que son discrecionalidad absoluta de los fines de la educación. Esta connotación que tiene la práctica pedagógica, también involucra el por qué se necesita saber qué se quiere formar y educar, a lo mejor un hombre racionalista, humanista, un técnico, o al gentleman de Locke⁸.

Conviene, sin embargo, advertir, que formar y educar involucra construir el ideal de formación del nuevo hombre para poder responder a los fines de la educación que exige la sociedad en cierto momento socio histórico, de tal manera que formar y educar necesitan de fenómenos instructivos que pueden ser medidos por la práctica pedagógica. Ahora, hacer esto, no es hacer instrucción, si no que está relacionado con sus propias funciones que son múltiples, es decir, ella no tiene como objetivo único transmitir conocimientos profesionales que sean útiles y de carácter operativo ante situaciones de carácter práctico y científico, apreciación que demuestra que lo único cierto que debe hacer el maestro, es que antes de

⁸ Es el tipo del gentil hombre que quiso formar Locke durante la sociedad monárquica y estamental de los siglos XVI y XVII.

convertirse en docente, debe formarse en su personalidad y carácter, porque quien no la consiga, mucho menos lo va hacer con otro.

4.2.2.4 La epistemia de la práctica pedagógica

Según De Tezanos, A. (1994:19): “la conceptualización de práctica pedagógica se fundamenta en que la formación de un maestro no puede restringirse al sistema de conocimientos llamados teóricos, sino que dichos contenidos deben tener aplicación casi inmediata en la escuela primaria”.

Teniendo en cuenta la apreciación anterior, permite entender que hacer practica pedagógica, no sólo involucra el fenómeno instructivo, sino que requiere de hacer ejercicios dialogizados y que precisamente, son estos los que históricamente han permitido la construcción del concepto de práctica docente, hoy convertida en una subcategoría de las prácticas pedagógicas.

Ahora, homologar práctica pedagógica con práctica docente, no sería conveniente, si se recuerda que el segundo fue aceptado universalmente, definiéndose acriticamente como, todo aquello que concierne a la preparación de maestros. Al respecto Stone E. y Morvis, S. (1992) y citados por De Tezanos, A. (1994) plantearon que: “Su uso abarca todas las experiencias de aprendizaje para los alumnos – maestros en las escuelas”.

En relación con esto, la UNESCO (2004), señala como componente de aprendizaje para todos los maestros una “práctica de enseñanza y de actividades escolares, bajo la división de docentes altamente calificados”. Por el contrario, el concepto de práctica docente, está más vinculado a la visión del maestro como un artesano que debe aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por imitación, intelección y transmisión verbal; demostrando la objetividad de las cosas, sin que se involucre la familia y la comunidad en la formación del nuevo hombre. Es decir, como si la formación y la educación del hombre estuvieran por fuera de la práctica pedagógica.

A esto responde González, A. S. (2007:85), en plantear: “Que en la historia de la humanidad jamás se ha dado un proceso educativo exento de la asimilación de una información o contenidos. Esta dinámica social y educativa, se ha presentado a través del proceso histórico de diferentes formas. Una donde nunca ha existido un orientador, llámese maestro, docente, profesor, tutor, asesor, animador, quipu, etc. otro donde siempre ha estado presente el animador de los procesos pedagógicos–didácticos”.

En relación con las dos aseveraciones instructivas anteriores, Lucio, R. (1989:35-46) manifiesta:” Que se han presentado posicionamientos discursivos diferentes,

en que si lo educativo sólo es posible en las instituciones educativas o también se dan en instituciones como la familia, o es que, solamente se caracteriza lo formativo, o en su defecto, que en ambas instituciones los dos fenómenos son posibles como el de la educación y el de la formación”.

Ahora bien, en la dinámica del querer enseñar, no todos lo hacen con la convicción de que lo que están haciendo les gusta. Al respecto Pájaro, C. (1994:8) se pregunta: ¿“Todos los maestros desean por naturaleza enseñar”? Desde aquí toma fuerza el hecho de que el estudiante conozca la comprensión y construcción del ideal de formación y educación que se pretende con ellos y donde comiencen a encontrarle sentido a la práctica pedagógica para que tímidamente empiece a suscitarse el debate.

Si se recuerda la paráfrasis de Aristóteles (1980:23), de que “por naturaleza todos los hombres desean saber”, es claro identificar el énfasis Aristotélico en la expresión “por naturaleza”, que en griego sería “phusis” y con sentido eminentemente ontológico en relación con la pregunta ¿qué es lo que puede ser conocido como práctica pedagógica? Un joven le preguntó al sufí Jalaluddin Rumí: “Maestro ¿estáis dispuesto a enseñarme?” El maestro mirándolo a los ojos, respondió: “¿Estás tú dispuesto a aprender?” De igual forma podría actuar el practicante como estudiante y como maestro en su proceso de comprensión y construcción de su ideal de formación y educación.

Ahora bien, aquí no se trata de equiparar la intersubjetividad y mucho menos de llevarla a un plano dicotómico, porque jamás lo perdonaría Kant, I. (1996:61), cuando manifestó que: “El hombre es la única criatura que necesita ser educada”. El estudiante de práctica pedagógica, así como los maestros necesitan conocer su ideal de formación y educación, por lo tanto, debe tenerse una estructura que tipifique al estudiante, no sólo del programa, sino que muestre el currículo institucional, así como la misión y la visión de una facultad, de una universidad, de un pregrado, lo que permite desprenderla de los caprichos de algunos docentes y programas de plantear y someter la dinámica de la práctica pedagógica a típicas medidas reduccionistas de las ciencias.

Entonces, si el proceso educativo no sólo es de contenidos en un aula, sino que también involucra la dinámica social de la relación escuela – familia – comunidad, ¿por qué no hablar de una práctica pedagógica situada en un plano inter, multi, pluri y transdisciplinario?

De acuerdo con lo anterior, los criterios técnicos desde la especificidad de las disciplinas, apoyados por los psicopedagogos, permite entender que cada estudiante debe tener un tipo de acompañamiento para un buen desempeño profesional en sociedad. Al respecto Durkheim, E. (1996:62) decía: “El individuo no puede realizarse y ser feliz sino en sociedad. Cada sociedad construye el modelo que le es necesario en cada fase de su desarrollo. Para tal se recurre a la

educación y esta la defino como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son, para formarlo en la vida social". Esto indica que el hombre depende en gran medida de la transmisión de los contenidos culturales, colocando a la sociedad como epicentro del desarrollo, no sólo cultural, sino educativo del homo sapiens.

Por ello, la práctica pedagógica ha sido manejada sin ningún mecanismo participativo, donde el estudiante ha mostrado un sentido unilateral reafirmando el otrora objeto de estudio sociológico que lo hacía aisladamente, en relación con la escuela, la familia y la comunidad.

El ideal de formación y educación del nuevo hombre colombiano debe enfrentarse como unidad multifacética y cooperativa. Esta nueva realidad educativa y social promueve a un hombre que no continúe copiando el aislamiento de la familia, que en épocas pasadas era ignorada por el aparato educativo.

Por ello, la práctica pedagógica es una oportunidad para que el estudiante en los diferentes momentos no sólo llegue a la escuela a tramitar unos contenidos específicos apoyados por una teoría, un enfoque, un modelo o unas herramientas pedagógicas, sino a construir, resignificar y sistematizar el sentido de la educación y de la formación generando con esto un "Feedback" que conduzca a la comprensión de la información y de los procesos abordados.

Ahora bien, este proceso de comprensión de la práctica pedagógica tampoco debe buscar la conquista del conocimiento en las obras, como si lo pretendía Alaín (1979) y su discípulo Chateau (1979) y citados por Not, L. (1983) cuando decían: "El individuo se humaniza sólo en contacto con las grandes obras de la humanidad, en especial con las clásicas griegas y latinas".

Esta perspectiva instruccionalista no se aleja de lo que están haciendo los orientadores de práctica pedagógica con los estudiantes de licenciatura en educación, donde poco se vislumbra una claridad conceptual sobre cómo los saberes específicos funcionan con los saberes psicopedagógicos y cómo las fronteras del conocimiento se imbrican curricularmente, ya que ponerlos a dialogar, a consensuar, o a interactuar en el papel no cuesta nada, el problema radica en ¿cómo operan en la realidad práctica?

Ante la situación dada, sería conveniente adoptar una actitud vigilante y participe por parte de los actores que intervienen en el manejo de la práctica pedagógica sobre todos los que aparecen tangiblemente en el aula, resolviendo la dinámica crítico-reflexiva que se gesta de los fenómenos que suceden durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que indudablemente, como lo manifestó Lyotard, J. (1987), necesita negociar las fortalezas y debilidades que generan los códigos de la "postmodernidad", sirviendo erradicar la pasividad y la inoperancia en un

proceso que históricamente lo convirtieron en un trampolín para graduar. Desde esta apreciación, sería entonces conveniente formular el siguiente interrogante.

¿Cómo a través de la comprensión y construcción del quehacer docente se podría integrar una dimensión humana compatible con las dos posturas: prácticas pedagógicas de los saberes disciplinares y prácticas pedagógicas de los saberes psicopedagógicos y cotidianos?

Es posible, según Magendzo, A. (1986), que a través de la comprensión y búsqueda de sentido del fenómeno educativo se pueda consensuar un posicionamiento crítico y reflexivo que conduzca a mediar las dos posturas, una con racionalidad instrumental, economicista, empresarial y la otra con una racionalidad axiológica, comunicativa e integrativa.

Situarse y quedarse en la racionalidad axiológica se podría decir que es casi imposible. Por el contrario, situarse en la racionalidad instrumental, conduciría a formar un mundo sin valores, donde la exterminación del otro es lo que permitiría vivir. Ahora, si se extrapola y se analogiza este planteamiento a las ciencias bioecológicas, es lo que de igual manera sucede en la cadena alimenticia: El arte de comer y ser comido.

En relación con lo anterior, la comprensión y construcción de la práctica pedagógica no sólo se realiza con la intención de formar y educar a un estudiante en el ejercicio de la docencia, sino que también pueda generar desarrollo comunitario, convirtiéndose en un líder que permita dinamizar la interdependencia escuela – familia y comunidad. Esto necesariamente involucra aspectos tan esenciales hoy día como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos con los demás y aprender a ser. De igual manera, Delors, J. (1998), plantea que deben manejarse como ejes educativos centrales y transversales, debido a que cumplen la función fundamental y vital en la educación, referenciados hoy como los “cuatro pilares de la educación”.

De acuerdo con la anterior apreciación, la interpretación de estos aspectos esenciales llevaría a los maestros a visualizar la educación como la promoción de capacidades y competencias y no mirarla solamente como la adquisición de conocimientos reducidos, producto de las técnicas reprogramadas.

Con igual sentido e intención es como debe manejarse la propuesta del manual de orientaciones generales de práctica pedagógica para el desempeño de los estudiantes de licenciatura en educación de la Universidad de Córdoba para que no esté alejada de la realidad y del contexto donde se da la génesis de la práctica pedagógica, cumpliendo lo que se plantea en uno de sus apartes.

Al respecto Castro, T. S. (2004) manifiesta que: “La práctica pedagógica no sólo es la ejecución de clases en las aulas de un colegio cooperador, sino que lo

principal es la investigación en el aula, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y utilizando un enfoque problemático”.

4.2.2.5 Desarrollo histórico de las prácticas pedagógicas en las primeras culturas de la humanidad.

Históricamente la educación ha moldeado los ideales de formación del hombre, donde desde la antigüedad se han dado varias etapas educativas y pedagógicas, fundamentalmente con el pedagogo griego, que eran algunos esclavos que cumplían la función de conducir a los niños a la escuela, al foro, al mar, a las fiestas, conducción muy contraria a lo que hacía el maestro griego en las escuelas, que se dedicaba a enseñar conocimientos esenciales de música y aritmética.

Además, la educación instructiva que se enseñaba, también educaba el cuerpo de los niños a través de la gimnasia, el boxeo y la lucha. Cuando los niños llegaban a la adolescencia ingresaban en las efebias, sitios relacionados con institutos para la formación de la vida militar donde se instruían con los libros clásicos de Homero y Hesiodo. Posteriormente avanzaban hacia un tipo de enseñanza dedicada a la formación integral y política, proceso que incluía mostrarle a la nueva sociedad un hombre formado intelectualmente para dirigir, conservando los rasgos tradicionales de los viejos modelos de enseñanza.

A esto, Jaramillo, U. J. (1990), hace referencia a que, en la tradición religiosa hebrea, eran catequistas, pero al igual que el cristianismo, se dedicaban a la enseñanza divina, utilizando a la iglesia y a la familia como instituciones que extrajeron de la “Tora” y la “Michna” (libros sagrados), largos párrafos para la misión educadora, teniéndose gran respeto por los que la impartían y la recibían, demostrando con esto en la comunidad, que a través del conocimiento religioso se llegaba a conocer la existencia”. Por ejemplo, en el Talmud se encuentran frases como las siguientes:

“Si tú has adquirido el conocimiento, nada te falta, pero si el conocimiento te falta nada has adquirido”.

“Nosotros no podemos suspender la instrucción aunque fuese para construir un templo”.

Partiendo de las tendencias que han marcado el desarrollo socio histórico de la práctica pedagógica, se puede manifestar que los resultados de las diferentes investigaciones educativas se han tratado de utilizarlas para la reorientación de las prácticas pedagógicas en países europeos y anglosajones, situación que no se ha dado de igual manera en Latinoamérica.

Haciendo referencia a este particular Gibaja, R. I. (1999), manifiesta que: “Parecería que tanto la práctica escolar como la investigación educacional de las últimas décadas no cumplieron con las expectativas despertadas por los grandes teóricos de la educación, ni se han mejorado apreciablemente los modelos instructivos corrientes para poder enfrentar las nuevas demandas educacionales ni la investigación ha profundizado en los problemas de la escuela y del contexto instructivo con la suficiente lucidez y seriedad como para que sus resultados satisfagan nuestros interrogantes actuales”.

En consecuencia con esto, Aguerro, I. (2004), plantea, que si los investigadores no colocan sus esfuerzos hacia la dinámica que se da en la cotidianidad del contexto social y educativo de la escuela, no sólo puede perderse un área o varias áreas de aplicación del conocimiento como consecuencia del quehacer investigativo, sino que también se perdería un espacio que genera conocimiento y que a partir del cual se pueden plantear y desarrollar teorías pedagógicas. Ahora, si los docentes no revisan la productividad académica relacionada con las investigaciones pedagógicas y educativas que se realizan, estarán limitados en la conformación de referentes y discursos que le ayudarían a sentar posiciones y decisiones, lo que tendría repercusiones en la calidad de su práctica pedagógica.

En relación con lo anterior, Restrepo, B. (1996), manifiesta, que la práctica pedagógica ha sido dirimida en el marco de la investigación cualitativa y de la investigación acción participativa, como modelo de cualificación de maestros para encontrar un nuevo rol, no como repetitivo, reproductor y domesticador de conocimientos, sino como resignificador y constructor de nuevas ideas, discursos y conocimientos, que permita la elaboración de nuevas teorías pedagógicas a partir de la investigación educativa.

En este orden de ideas se ha reafirmado que las diferentes reformas que se realizan en las instituciones educativas deben estar sujetas a investigaciones con el objetivo de que permitan establecer el qué, el cómo y el hacia dónde. Estas directrices terminan orientando a los administrativos que toman decisiones, de tal manera que cuando se hacen los cambios, los maestros son los llamados a tomar bandera en la resignificación de los procesos que serían los tenidos en cuenta para cambiar la cultura de la escuela.

Huberman, A. M y Miles, M. B. (1984) y citados por Ogando, F. (1986), determinan, que es necesario recalcar que los expertos en cambios educativos consideran que las innovaciones en las prácticas docentes tienen excelentes resultados cuando son emergidos de las propias escuelas. De igual manera coinciden en señalar, que los múltiples problemas que la afloran, restringe la posibilidad de crecer significativamente. Ahora, cuando los cambios de las instituciones son impuestos con la finalidad de afectar las prácticas pedagógicas

innatas y/o cotidianas (como el caso de una reforma estatal), se gestan ciertas resistencias por parte de los maestros.

En contraste con lo anterior, Posner, G. (2004), manifiesta que las tendencias relacionadas con la eficacia y el mejoramiento educativo tiene sus inicios en la década del setenta en los países bajos y anglosajones, en oposición como defensores del movimiento considerado una tendencia epistemológica predominante, que observaba a la escuela como una institución poco eficiente, particularmente para niños de estratos sociales marginados.

Posteriormente Chapman, J. (1999) y citado por Marchesi, A. Martín, E. (2002) argumenta que las reformas sistémicas necesitan difundir una propuesta relacionada con la eficacia y el mejoramiento educativo, como mecanismo didáctico para mejorar el rendimiento académico tanto de alumnos como de profesores. Esta atomización de reformas mantiene un enfoque de “falla única”, que no podría conducir a ningún mejoramiento.

Por su parte, Murillo, F. J. (2003), plantea, que los mecanismos que llevan a cabo las reformas no consideran que los factores que influyen en el rendimiento escolar estén abiertos a la modificación por parte del personal docente y no simplemente fijados por fuerzas externas. Se insistía en que la escuela puede y en efecto sirve para marcar un cambio y que este cambio pueda ser más efectivo mediante la construcción de lo que llaman “comunidades de aprendizaje” (Learning communities), las cuales se basan en la colaboración. Pero también se debe tomar en cuenta, que pueden llegar a ser impermeables a la influencia de las fuerzas sociopolíticas, si el trabajo de las escuelas no se guía desde afuera.

Ahora, cuando la práctica pedagógica se está abordando en un aula de clase además de involucrar una de las máximas expresiones de esta como es la praxis pedagógica, (también involucra otros procesos, como los mismos espacios, y la misma aula de clase), ya que en el aula se concretiza el quehacer pedagógico⁹. Es este el espacio donde las personas mediatizan y se enfrentan a planes de áreas, de asignaturas, Planes de clase, estableciendo diferentes tipos de negociaciones, donde los imaginarios en un juego de relaciones socioeducativas se encuentran con diferentes actores en el que el tipo de relaciones que presuponen evidencian lo cotidiano del fenómeno educativo de la enseñanza y aprendizaje¹⁰.

Este tipo de procesos determinan el interés fundamental de aceptar el aula de clases como efecto de estudio que permite generar una dinámica interactiva de

⁹ No significa que es el único espacio donde se tramita la práctica pedagógica, ya que esta puede ser por fuera de la institucionalidad.

¹⁰ La “y” denota retroalimentación y no sólo horizontalidad como si lo expresa el guión (-).

discusión; que sea flexible y abierta, tanto para maestros como investigadores desde las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

En consecuencia con lo anterior, la práctica pedagógica también cambia en relación con el concepto de aula que va apareciendo de acuerdo al desarrollo de la educación, lo cual determina un comportamiento en su quehacer pedagógico. Esta genera ciertos perfiles en el maestro, como transmisionista, repetidor, domesticador, técnico, innovador, orientador, como solucionar de problemáticas como agente decisivo, como transformador de la realidad.

La crisis por la que atraviesa la educación actual no es ajena al fenómeno de la práctica pedagógica, donde el maestro es uno de los sujetos principales y en donde para algunos sectores la calidad con que se enfrenta la enseñanza debe reinvertirse en un proceso de calidad educativa, en la cual su cualificación hace parte de uno de los ejes de mayor controversia sobre la problemática educativa.

La práctica pedagógica determina de alguna manera emitir juicios a priori en torno al comportamiento que un maestro realiza en su propio accionar, lo que permite considerar a un maestro como instrumentalista y reproductor de pedagogías y de conocimientos o si se postula como un profesional crítico – reflexivo, autónomo, que piensa, que propone hermenéuticas y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el objetivo de mejorar su propia práctica pedagógica.

En relación con lo anterior, se puede analizar lo siguiente ¿cómo la historia de la educación y la pedagogía cristiana influyeron en el ideal de formación del hombre hebreo? Interrogante que sirve como ejemplo para nutrir las conclusiones de cómo se ha dado el proceso de práctica pedagógica en la escuela, la familia y la comunidad en otras culturas.

Para este caso, la educación ha moldeado los ideales de formación del hombre, lo que hizo que antiguamente se conocieran varias etapas pedagógicas en la cultura occidental empezando por la marcada consecución de conocimientos esenciales como los deportivos, oratorios y filológicos.

Posteriormente la educación avanza hacia un tipo de enseñanza dedicado principalmente a la formación integral y política, donde se observa a un hombre formado intelectualmente para dirigir, conservando los rasgos tradicionales de los antiguos modelos de enseñanza como el deporte, la retórica y el sentido heroico.

Es entonces, cuando aparece la pedagogía cristiana buscando transformar las antiguas concepciones pedagógicas que ante todo habían priorizado en modelos de educación más elementales como los mencionados anteriormente. La práctica pedagógica busca entonces, implementar principios religiosos y éticos en una sociedad jerarquizada socialmente en la que la calidad y el valor de las personas

se medía por la cantidad de bienes económicos y terrenales que poseían y en donde la esclavitud era un fenómeno normal.

Este tipo de enseñanza cristiana se consideraba erudita y de gran carácter intelectual porque se basó en la difusión de un libro sagrado como la Biblia, en su lectura cotidiana y en su conocimiento, hecho de mucha importancia para las labores de enseñanza puesto que era necesario conocer e investigar la realidad de sus escritos y entrar en contacto con los idiomas establecidos, aspecto convertido en una labor académica y en cierta forma científica porque obligaba a establecer textos, conocerlos y difundirlos.

Cuando aparece la pedagogía cristiana como práctica, surge en el mundo antiguo con la principal necesidad de transformar la concepción que se tenía en ese entonces de la “paideia” que era el proceso práctico y técnico de enseñanza aplicado durante toda una vida para formar un ideal de hombre. Dicha concepción se caracterizó por estar ubicada en la época clásica y por tener un ideal de formación acorde con las necesidades de ese tiempo que no incluía dentro de sus principios los fundamentos de la pedagogía cristiana, buscando implementarla a la educación un sentido netamente religioso, basado en principios cristianos, teniendo como centro de las cosas la idea de un Dios único.

La nueva pedagogía tenía por lo tanto, un ideal religioso y su primer objetivo se fundamentaba en suministrar a las nuevas generaciones una formación religiosa, teniendo como principal medio de divulgación a la iglesia, encargada de transmitir los principios divinos y la familia para fortalecer los ideales éticos y religiosos de la pedagogía cristiana.

En el libro sagrado de la Tora, se llega incluso, a dar recomendaciones muy precisas sobre tareas pedagógicas como el número de alumnos, virtudes del educador y métodos de enseñanza. El hombre hebreo adopta, entonces, en su formación los ideales propuestos por la pedagogía cristiana implementando a través de la historia de sus modelos religiosos de enseñanza, otorgándoles la misión de práctica educativa a la familia y a la iglesia.

4.2.2.6 Relación de la práctica pedagógica con la familia y la comunidad.

Es fácil comprender por qué históricamente la familia, la escuela y la comunidad fueron entidades con objetos de estudios sociológicos de carácter aislado. Sin embargo, hoy desde el punto de vista educativo, el fenómeno de la práctica pedagógica debe mirarse con criterios emergentes.

La comprensión y construcción de la práctica pedagógica en la estructura de la postmodernidad, ha planteado la necesidad de que la realidad educativa esté a tono con lo que sucede cotidianamente en la familia y en la comunidad. Es decir,

la práctica pedagógica no puede formar y educar a un hombre con un ideal que no obedezca a los criterios contextuales, lo que indica, que la escuela no ha sido capaz de involucrar sus procesos en la dinámica de la familia y la comunidad. Es en el contexto donde vive el niño que desarrolla su cultura, tanto, que sin el conocimiento de esta, no se puede estudiar a un hombre, debido a que a través de ella llega a comprenderse el comportamiento del individuo en sociedad.

Desde la perspectiva en mención, la familia cumple múltiples funciones como base de la sociedad, aspecto que es considerado como esencial en los procesos de formación y educación del hombre. Sin esta razón de ser, se perderían las razones filosóficas, sociológicas, antropológicas, gnoseológicas y éticas que lo han moldeado en su devenir histórico y social. Además, la familia es la mediadora entre la sociedad y el individuo, cumpliendo la función de capacitar a los miembros de una comunidad para que se replique el proceso a través de los fenómenos culturales y de las funciones que le tocan, como son: la protectora, la cohesión, la biológica, la psicológica, la económica, la política y la educativa.

En consecuencia, la familia como primera escuela que reglamenta la práctica pedagógica, sienta y desarrolla las bases de la verdadera identidad humana. La historia de la familia, al igual que la historia de la educación y de la pedagogía, ha influido históricamente en el ideal de formación del hombre en cualquiera de sus culturas.

4.2.3 Mundo de la Vida.

4.2.3.1 Supuesto teórico de base

Partiendo del supuesto teórico de que el hombre cada día se aleja de su visión de mundo, se invita a que el ser humano replantee su concepción de él, para que pueda abordar las relaciones de intersubjetividad que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida donde se dinamiza el pensamiento.

De acuerdo con este referente, emergen dos razones esenciales en torno al concepto de “mundo de la vida”, utilizado por Husserl, E. (1936). El primero puede relacionarse con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto científico, o de cualquier sistema axiológico, en la que hace referencia, ya sea de manera directa e indirecta, al mundo de tensiones del mundo de la vida, en cuyo centro se encuentra la persona humana. La segunda está relacionada con los saberes que el educando trae de su propia concepción de mundo, aspecto que debe ser de gran relevancia para el maestro y la misma institución, pero no lo asume con la realidad con que se da, desconociendo la gran riqueza de estos saberes.

Ahora bien, Habermas, J. (1987) y citado por Rojano, J. (2008), cosmovisiona tres submundo en el mundo de la vida, a los cuales les da características esenciales y particulares, pero que a la vez los interrelaciona. Este mundo lo representó de la siguiente manera:

a. Mundo material: representado por lo decible y lo visible, el cual involucra la existencia de ser del hombre, tanto de las cosas existentes, como las estructuradas por su pensamiento.

b. El mundo simbólico: referido a las particularidades que el hombre genera en su mundo de tensiones, mediados por las diversas acciones que representa la cultura en sus componentes biofísico, organizacional, tecnológico, de saberes y simbólico.

c. El mundo social: responde a las acciones que emergen en la constitución de ser sujeto, lo que permite que el hombre se relacione y se agrupe, apareciendo la institucionalidad como espacio donde puede disentir, comentar, dialogar, consensuar, a través de las normas creadas por su pensamiento.

Cada uno de estos submundo esta implícito e interrelacionado con el otro, donde la existencia de cada uno depende de la dinámica del otro, es decir, los tres submundo actúan como microsistemas del gran sistema mundo de la vida.

Por su parte, González, A. S. (2009) presenta una clasificación visionada de la siguiente manera:

El gran mundo de la vida lo integra a su vez un mundo de tensiones, que es quien lo dinamiza. Este mundo de tensiones al que se refiere el autor de la presente investigación lo integran cinco submundo como son:

a. Submundo biológico: Referido a todas las connotaciones que mueven al ser vivo y vital.

b. Submundo organizacional: Es el acomodamiento de la naturaleza de 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, 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 Habermaniana desarrolla la posibilidad de identificar, resignificar, sistematizar y comprender.

e. Submundo simbólico y émico: Es este quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales.

Cada uno de estos submundo necesita de cuatro aspectos como son: la percepción, aceptación, apropiación y la actuación.

4.2.3.2 Referente filosófico y epistémico.

No sólo los científicos, profesionales y personas del común viven en un mundo subjetivo, de tensiones y situativo de la vida, sino que los niños también lo hacen, donde a partir de éste puede construir, lógicamente, con la orientación de los maestros el saber científico (saber conocido) y ponerlo a dialogar con los saberes cotidianos (saberes ignorados) que trae de su perspectiva de mundo y que mirado desde aquí, es donde pueden encontrarle sentido, porque es el mundo que cohabita en ellos.

Por esta razón, la intersubjetividad que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida está mediada por la competencia argumentativa del lenguaje lo que significa que la comprensión es posible por intermedio de la acción comunicativa que se materializa en la descontextualización – recontextualización¹¹. Esto determina que en el mundo social y a través de la acción comunicativa Habermas, J. (1987), plantea, la comprensión mutua, siendo posible restablecer o alcanzar el acuerdo recurriendo a la función argumentativa del lenguaje, que en el mundo de tensiones del mundo de la vida es una competencia de las personas dotadas de lenguaje que completan la función comunicativa, permitiendo alcanzar o restablecer consenso, de tal manera que la acción comunicativa y el momento hermenéutico quedan truncados, sin la esencialidad argumentativa que es el complemento natural en el mundo de la vida para posibilitar una convivencia social.

Hasta aquí, el sentido fenomenológico que lleva esta propuesta, más que cuestionar la validez de los saberes cotidianos, tradicionales, invisibles, ocultos, subyugados, espontáneos, estéticos, indispensables, previos, sapienciales, intuitivos, invencibles, compartidos, incompetentes, e insuficientes y (que desde la mirada de la investigación todos éstos saberes se agrupan bajo la denominación de saberes ignorados), es encontrarle al nuevo concepto un acercamiento con los saberes científicos (saberes conocidos) que los agrupa o se entrecruzan y/o pueden dialogar en un espacio que cobija al ser humano y toda su naturaleza,

¹¹ Esto no significa que el investigador comparta el mundo de la precomprensión, la cultura, ideales e intereses de los investigados.

como lo es el mundo de tensiones del mundo de la vida, lo que origina la rehabilitación de la doxa y de la skepsis¹².

Desde esta perspectiva, si en el mundo de la vida no se da la aproximación de los dos saberes en la cual se construye lo social, no quedan, según Habermas, J. (1987) anónimos, ni ocultos, Torres, J. (1996), sino ignorados, González, A. S. (2008), ya que la intersubjetividad que se establece (porque si es dada) no es tenida en cuenta para la consecución de sentido, sólo está mediada por lo comunicativo, más no por lo comprensivo. Por eso, la razón por la cual la acción comunicativa requiere de un giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales, es debido a que sólo ahí puede darse la complementariedad entre acción comunicativa y mundo de la vida.

Adviértase, pues, Dilthey, W. ((1980), refiriéndose a su tesis sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica universal dice: "Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación. Aquello que el hombre es y lo que él quiere lo aprende en el desarrollo de su ser a través del tiempo, pero no puede jamás definirlo de una vez por todas, de una manera universal. Él no puede más que ver las experiencias de vida que surgen de lo más profundo de su ser".

Así mismo Wineger, E. (1953) plantea: "Que cada concepción del mundo está determinada por la historia y la comprensión del contexto, de estas visiones de mundo no es posible más que a través de la historia." Así pues, el valor educativo de ésta en el contexto social y educativo se encuentra ignorado, lo que permite que los procesos socio históricos continúen siendo vistos de manera diferente de cómo se manejan los curriculares, de tal manera que son utilizados en acciones contrarias a su esencia, por consiguiente, es necesario comprender el verdadero significado de la historia para el fenómeno educativo, lo que hace necesario que este proceso se convierta en esencial y vital para la escuela. A Wineger, se le puede dar razón cuando hace referencia a que la ciencia de la educación debe replantear los fenómenos históricos, ya que sólo desde una perspectiva histórica – hermenéutica es como puede replantearse la crisis pedagógica de los contextos sociales y educativos.

4.2.3.3 El mundo de la vida como sistema de conocimiento.

El mundo de tensiones del mundo de la vida, es ese mundo que se comparte entre todos, personas profesionales y no profesionales, científicos y no científicos, gente del común. Este mundo está ubicado en el barrio, en las plazas de mercado, en el entorno familiar, en el parque, en las veredas, corregimientos y municipios.

¹² Esto permite encontrar la doble comprensión para diferenciar las ciencias naturales de las sociales.

Cuando un docente está realizando una clase magistral sobre cualquier temática, en ese momento está inmerso en el mundo de tensiones que se da en el mundo de la vida, pero también en ese instante está alejado de ese mundo porque lo congrega un deber – ser relacionado con la esencia de la labor docente; como es el hecho de orientar procesos formativos y educativos a través de un fenómeno reflexivo, o el caso de los científicos que tramitan concepciones empírico – analíticas, cuando se encuentran en un laboratorio investigando acerca de un problema que está afectando la sociedad.

En este momento socio histórico, se está inmerso en un mundo de tensiones de la cual se está trabajando un problema que hace parte de ese mundo, pero que al mismo tiempo está alejado de la interpretación del mismo en ese instante, porque el tipo de preguntas que se están abordando son sometidas a un método científico que está controlado para que arroje datos que se puedan verificar para construir una verdad. Es decir, si estando inmerso en el mundo de tensiones, al mismo tiempo que dinamiza el mundo de la vida, se está alejado del mismo por la sofisticación del hecho que es dado en ese mundo. Este dinamismo lo integran cinco submundo que son quienes mueven al mundo de tensiones como el biológico, el organizacional, el artificial, el sapiencial y el simbólico-émico.

En otro sentido, los científicos cuando se encuentran en el laboratorio, están viviendo en el mundo de las ideas científicas (submundo sapiencial), que hace parte del mundo de tensiones del mundo de la vida y que como es un mundo globalizante, al mismo tiempo lo está compartiendo con los otros submundo, como el del parque, el de la calle, el de la cirugía.

Estos dos mundo expuestos y explícitos, indudablemente se contraponen donde para el caso del mundo de las ideas, de las hipótesis, de las investigaciones, de las teorías, sólo cohabitan los que conocen las estructuras de estos conocimientos, es decir, los que de alguna manera hayan empezado a construir procesos acabados, entre los que se encuentran los profesionales, especialistas, magíster, doctor y/o científico en algún área del conocimiento. Por el contrario, el mundo de la vida, es de perspectivas, donde cada ser humano tiene una de estas para ver y entender el entorno que lo circunda, desde su concepción de mundo, su punto de vista y en donde cada mirada es un análisis diferente.

Ahora, en el mundo de los laboratorios o en el de la ciencia, las personas que se dedican a esta actividad, o mejor los científicos, para poder interpretar la ciencia necesitan dialogar, consensuar y llegar a acuerdos intersubjetivos. Esto significa que existen momentos en el mundo de la vida de cada uno de ellos, donde deben abandonar una postura y/o perspectiva que permita encontrar un espacio o un punto de encuentro dentro de un abanico de posibilidades, que conduzca a una concreción objetiva, producto de la autogestión, co-gestión y retroalimentación de procesos intersubjetivos.

Desde ningún punto de vista se puede olvidar que se regresa al mundo de tensiones del mundo de la vida desde los deberes científicos, llámese ideas, teorías, abstracciones, análisis, experimentos. Con todo que esto se da y se puede evidenciar, no se puede obviar que la escuela no tiene en cuenta su existencia en este mundo, sino que va más allá, lo ignora como origen de una multiplicidad de saberes. Para corroborar esto se va a tomar la geometría, ejemplo expuesto por Husserl, E. (1936) y quien lo presentó como una gran preocupación por los conceptos, por la seriedad de los análisis y los significados o definiciones que se hacen al interior de ella, lo cual cualquier ser no lo puede hacer tan libremente, aunque se convierta en algo lícito, es decir, debe ser correspondiente con la magnitud del concepto; pero sucede, tratando de obviar que las deducciones, los conceptos y axiomas son análisis idealizados, o como lo dijera Habermas, J. (1988), a través de una idea – fuerza, purificados matemáticamente de la experiencia de la cotidianidad del entorno que nos incumbe. Por ejemplo: La cancha de béisbol y el aula de clases, son espacios para que los seres humanos interactúen con los objetos que circundan a su alrededor.

Así como muchas simbologías de las ciencias naturales sólo existen en la mente del hombre y de la mujer, los rectángulos geométricos también hacen parte de este mundo, de tal manera, que en ellos se da la perfección de ser figuras cerradas constituidas por cuatro líneas paralelas de dos y que se cortan formando ángulos rectos. Ahora, si optando por una definición objetiva aparente llevaría a una subjetividad, es decir, que por definición no tiene espesor.

Cabe señalar que las figuras geométricas como simbologías que son, no hacen parte del mundo de tensiones, ni de sus submundo, sino que sus representaciones se tangibilizan en la naturaleza, lo que conduce a que se puedan describir formas existentes de objetos representados en ellos, como un aula de clase, una obra de tierra, canchas deportivas, mesas, etc. Ahora, la representación mental de una figura geométrica se construye en la mente del hombre a través de la abstracción de las diversas formas de objetos que se encuentran en el mundo de la vida. Las figuras geométricas son idealizaciones de diferentes formas que sí se encuentran representadas en este mundo, lo que conduce a tener un mejor conocimiento de los objetos que tienen dichas formas.

Al respecto conviene decir, que se da con mucha frecuencia la amnesia de los jóvenes para asemejar, relacionar y confrontar en la práctica estas idealizaciones, como mecanismos para la solución de problemas prácticos. Ahora, no solamente sucede con estas abstracciones, sino que también se da en otras áreas del conocimiento. Por ejemplo: Cuando en su vivienda se produce el daño de artefactos eléctricos no acuden ni siquiera a teorizar o a relacionar este imprevisto con la ley de Joule, o de Ohm, máxime cuando ya fueron “bien” aprendidas y evaluados por el maestro como excelentes.

El muchacho ante una plancha dañada se siente inútil, inclusive, la ignora, sólo por la presión que genera el daño de este objeto en la familia, sobre todo por la insistencia de la mamá, se le ocurre al muchacho manifestar: “Yo la puedo llevar al técnico”, o como cuando recitan los efectos nocivos de los agroquímicos en los alimentos, pero no se toman precauciones cuando se consumen ya fumigados, o conociendo del ciclo del agua, acuden a buscar plantas que seguramente no se van a encontrar en invierno o en verano.

Como si fuera poco, no debe extrañarse cuando un estudiante le describa, o le haga demostración de una fórmula matemática, física, química o biológica, sin tener la menor idea de que fue lo que hizo.

Desde este punto de vista, es casi imposible que un maestro comience en el aula la enseñanza de la biología estudiando los cinco diferentes procesos biológicos y químicos que se dan al preparar, cocinar y digerir los alimentos, o al lavarse las manos con un detergente, o los mismos combustibles con que se sometieron a cocción los alimentos, o que el docente de física antes de penetrar la científicidad, ¿por qué no? Ocuparse acerca de los problemas que aquejan a los cinco submundo del mundo de tensiones del mundo de la vida en relación con la temática que está abordando, como el consumo de energía eléctrica en una familia.

Los estudiantes cuando asisten a una práctica de campo de geografía para observar donde desemboca determinado río sólo se va es a eso, no se aprovecha para interdisciplinar con los submundo, la cultura, la historia, las ciencias naturales, las matemáticas.

4.2.3.4 La relación sociológica en el mundo de la vida.

Este mundo de la vida que hasta aquí se ha descrito, ha sido ignorado, lo que ha permitido que las abstracciones científicas se absoluticen¹³, ratificando el método científico como única probabilidad de conocer la verdad a través de su racionalidad, lo que conduce a que cualquier pregunta será afectada por el dogmatismo que se maneja al interior de esta vía, lo que ocasiona, que fácilmente pueda verse o mirarse bajo una perspectiva de trivialidad, para ellos lo único posible son los fenómenos científicos expresados en sus avances.

Por el contrario, la visión crítica- reflexiva sobre la dinámica que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida, incluye desde las relaciones éticas y morales de los individuos hasta el saber hacer en cualquiera de las esferas – acciones,

¹³ Es decir, única forma de ver el mundo.

áreas u ocupaciones de la vida, como el sentir sensaciones al observar una obra, carece para ellos, de toda importancia.

Esta sujeción, indudablemente, ha influenciado la crisis de valores que atraviesan las instituciones educativas y por supuesto la sociedad. Este comportamiento masivo se ve reflejado en la sociedad de consumo que tanto se avala cuando los medios de comunicación en un comercial para garantizar la frecuencia del producto afirman diciendo: “Cualificante comprobado”, aunque el término carezca de significado, o no sea entendido por la mayoría de las personas que cohabitan el mundo de la vida.

Husserl, E. (1936), sitúa el empoderamiento del positivismo como el causante de que se haya olvidado la reflexión sobre la relación ética y la comprensión que debe darse en ese mundo complejo, ya que la construcción de las idealizaciones absolutistas sólo son posible por la científicidad. Por ello, Husserl llama a Galileo (1564-1642) descubridor y encubridor. Descubridor de esa ciencia moderna que logró desvirtuar la teoría mecanicista del mundo que planteó Aristóteles (383-322 a.C.) porque según él detrás de la física no hay una meta física, así como logró expresar que la: “naturaleza está descrita en lenguaje matemático”, por lo tanto, si se da la explicación de un fenómeno, significa que se ha llegado a la solución del problema. Galileo con esto lo que pretendió fue explicar las leyes causales en términos de relaciones funcionales. Lo llamó encubridor, porque deja sin colchón los saberes en los que se fundamentan todas las idealizaciones¹⁴.

Este colchón, es aquel que permite que los saberes que el currículo ignora duerman en él, circulen y tengan vida, producto de la dinámica del mundo de tensiones que se da en el mundo de la vida y que la integran la idiosincrasia de los pueblos, el aula, la cafetería, las protestas, el parque, el expendio, los momentos deportivos, recorrer los trayectos casa – escuela – casa, o como en el concurso de natación que convocó la Secretaría de Educación municipal de Montería en la que participaron los más empoderados colegios privados de la ciudad, donde las niñas y niños de estas instituciones llevaron toda la implementación técnica necesaria que exige un campeonato como este. La ganadora fue una niña humilde de una escuela oficial, que concursó sin ningún implemento y les ganó a todas. Cuando la prensa la abordó para preguntarle en qué piscina practicaba; la niña con aspecto físico descuidado dijo: “En el canal que pasa por mi casa”.

En efecto, el empoderamiento de la ciencia no permite la validez de sentido que puedan tener los actos en relación con el mundo de tensiones que se dan en el

¹⁴ En esta investigación se utilizan las idealizaciones a los conceptos y apreciaciones poco rigurosas que involucra tanto a los saberes científicos (saberes conocidos), por ejemplo: como cuando se dice sin rigurosidad que $D = \frac{M}{V}$, o para los saberes cotidianos (saberes ignorados), cuando se coloca la escoba al revés para que la visita se vaya.

mundo de la vida. Estas son las razones por la cual se encontró ruptura entre la filosofía y las ciencias y más, entre las naturales y las sociales en el ámbito educativo. Con poca frecuencia se veía a un docente de ciencias haciendo una reflexión filosófica de su saber, aspecto que lo considerarían como meramente especulativo, inclusive, en algunas ocasiones refiriéndose en tonos despectivos, considerando, o mejor haciendo juicios valorativos en relación por ejemplo, a que la formación en valores en los educandos es una situación que debería ser manejada por los maestros de las áreas humanísticas con apoyo de expertos, sin que acepten que la ética es un problema esencialmente comunicativo e interdisciplinario entre individuos organizados socialmente.

4.2.3.5 Transposición didáctica de los fenómenos socio científicos que se dan en el mundo de la vida.

No se puede ignorar la génesis de los saberes que se producen en el mundo de la vida, inclusive, para el caso de saberes socio científicos (saberes conocidos), tiene su propio método que lo convalida, porque este también ha descubierto que para mostrarlo a los estudiantes necesita de la práctica pedagógica de un maestro que lo transmita como verdad para que los muchachos lo aprendan de la mejor forma.

Esta verdad debe ser orientada desde una perspectiva de mundo, tal como lo hace el científico. De igual manera, en el mundo de la vida se encuentran unos saberes que hacen parte de las tensiones que suceden en las historias que se producen en ese mundo de tensiones.

De acuerdo con esto, el científico construye desde su perspectiva de mundo la “hipótesis que somete a prueba” y que la pone a consideración generando un conocimiento científico como producto de la intersubjetividad valorativa de expertos, con interlocutores que pertenecen a comunidades científicas, que terminan validando o desaprobando el concepto individual para llegar a consensos amparados con argumentos lógicos que pueden convertir en ley la hipótesis abordada, generando un nuevo conocimiento científico, que en corto tiempo aparecerá en escuelas, colegios y universidades como conocimientos obligados y curricularizados, cuya transposición didáctica¹⁵ se convertiría en una reproducción de saberes, función que hacen a la perfección las instituciones educativas¹⁶.

¹⁵ Ver glosario pág. XX.

¹⁶ Hay que mirar detalladamente que los experimentos en las instituciones educativas puedan hacerse con la lógica de la ciencia con que fueron hechos en los centros de investigaciones, para que a través de la transposición didáctica pueda entenderse el fenómeno científico, situación que por lo general no se da.

De igual manera, esos espacios que el científico anterior utilizó para desarrollar determinada ley, es el mismo espacio en el que se desenvuelve la vida, en el que suceden las tensiones del mundo que lo circunda. Es posible que durante la construcción de esa ley se le hayan permitido múltiples problemas. Los que participaron en la construcción de su realidad, de su validez, por ejemplo: Problemas familiares, problemas personales, problemas conceptuales, dicotomías epistemológicas, anécdotas, chistes, jocosidades, condiciones climatológicas, que el niño se enfermó y está grave en la clínica, que la señora del director de la investigación se accidentó cuando él observaba la reacción que daría con la confirmación de la ley.

Estos aspectos que suceden en un único mundo son los que de alguna manera intersubjetivan con la realidad que se está abordando. Ahora, si son tan importantes compartiendo espacios cuando se adelantan procesos científicos, cuánto más serían significativamente cuando se abordarían para investigarlos a ellos y de igual manera llevarlos a saberes que se tengan en cuenta en el currículo y que en la medida en que se vayan utilizando para abordar procesos académicos, dejarían de ser saberes cotidianos (saberes ignorados) para convertirse en saberes científicos (saberes conocidos) que emergieron de esa dinámica cotidiana del mundo de la vida y que luego de haberse sometido a procesos de rigurosidad a través de validaciones, empezaran a comportarse y a ser mirados como saberes curriculares.

Las verdades absolutas no pueden ser sino quimeras, lo que significa, que la verdad es concebida como una conceptualización limitada, lo cual al absolverlo, jamás se pensara en poder alcanzarlo o traspasarlo¹⁷. Desde esta mirada, no se puede presentar como confusión, ya que la revisión que se ha hecho sobre Husserl, E. (1938), donde él considera la posibilidad de materializar las relaciones causales que se dan por orden racional en el mundo que se vive, ya que se puede prestar como una negativa de Husserl a la ciencia positiva. Por el contrario, él afirma que la ciencia matemática de la naturaleza, es una técnica maravillosa que le permite al hombre hacer predicciones sorprendentes acerca del mundo de la vida. También dice, que la creación de la ciencia moderna es un triunfo del espíritu humano (1935)¹⁸.

Pueden ser abordadas desde los saberes ignorados como forma de conocer la verdadera dinámica en que se da el mundo de tensiones del mundo de la vida y no sólo mirada, de cómo se dan los fenómenos científicos; entonces, qué sucede con los submundo que lo envuelven en sus instrumentos de aprendizaje de la

¹⁷ El día que se aborde la verdad en busca de ella, debe pensarse en que no significa que se tiene que ser dueños absolutos de la verdad.

¹⁸ No se tiene la intención de negar esta importantísima obra, sino de destacar la importancia de construcción humana de la cual está impregnada. Si se obvia este análisis, se estaría olvidando al hombre de ciencia.

ciencia, como la calle, su cultura, lo que sucede en el aula, en la cafetería, en su casa, en su barrio; en su grupo de amigos, un mundo que le permita descentrarse al situarse en otras perspectivas. De iguales formas entendibles y válidas para él, para sus amigos, para sus familiares, donde lo relativo tenga vida para los convencimientos en busca de incentivar consensos y posturas para entender no únicamente lo validado por la ciencia, sino por unos saberes que no sigan siendo más desconocidos por el currículo.

No debe dejarse por fuera la perspectiva de ese educando que desarrolla su cerebro inmerso en el mundo de tensiones del mundo de la vida, donde su proceso de maduración en todos los sentidos se da ligado al desarrollo de su cultura. En este orden de ideas, se puede decir, que el niño es cualitativamente diferente al hombre que está formado y estructurado para la ciencia, en la que el devenir histórico y social de su desarrollo le ha permitido situarse en diferentes perspectivas, para llegar a conclusiones que bien sabe, no son definitivas. Estas posturas en torno al desarrollo del hombre – niño y del hombre – adulto, Abello, I (1995), plantea, que para diseñar su abordaje metodológico en relación a la inclusión de un ser en la cual su deber – ser, es el ser del saber.

Con esta intencionalidad, el maestro debe preocuparse por indagar, consentir y/o averiguar quién verdaderamente es ese educando que llega a los submundo que integran al mundo de tensiones del mundo de la vida de la escuela, el cual debe seguramente tener una perspectiva de este mundo.

4.2.4 Contexto Social y Educativo

4.2.4.1 Supuesto teórico de base

La investigación en comentario mantiene la postura, de que el concepto de contexto es circunstancial con las diferentes dinámicas de sostenimiento que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida. Esto significa que durante mucho tiempo se ha empleado el término contexto en varios léxicos, pero en ocasiones lo mencionan sin que se relacione el hecho que se está dando con lo que pueda significar en el momento en que se utiliza.

4.2.4.2 Generalidades sobre el concepto de contexto: Una aproximación a su comprensión y construcción.

El vocablo contexto abarca muchos aspectos, que son de gran relevancia en el quehacer diario. El contexto es el espacio donde se encuentra ubicado cualquier

ser humano, se realiza una acción, se enseña una labor, espacio para hacer amistades, sitio en la que se conforman grupos, se dan puntos de vista, se elude responsabilidades, se adquiere autonomía. Ahora, cuando se habla de educación, de cultura, de familia, de sociedad, es entrelazarse con el contexto social y educativo, que es uno de los puntos de vista, que en algunas veces sólo se trata de forma efímera.

Para González, A. S. (2008), el contexto social y educativo es el espacio donde se relacionan principalmente los alumnos con los profesores, con los directivos y con los trabajadores de las escuelas, colegios y universidades, donde lo más importante son las relaciones intersubjetivas. Por su parte, este tipo de relaciones se muestran connotativas cuando el contexto social y educativo determina las eventualidades que pueden ser demasiado amplias, en la cual pueden darse diferentes situaciones sociales que están relacionadas con lo que se dinamiza en el contexto, siempre y cuando se están dando los hechos.

Al respecto León, P. T. (1996), plantea que al llegar aquí, uno de los intereses esenciales en este tipo de contextos está relacionado con la comprensión de los procesos y la liberación de todos aquellos factores que de alguna manera puedan limitar o demorar el desarrollo integral humano.

Ahora, en el contexto social y educativo del mundo de tensiones que se dan en el mundo de la vida, se dinamizan procesos de interacción, conviven las culturas que allí se debaten y por supuesto se da el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, así como lo expresa Rojano, J. (2004) : “Por medio del concepto de contexto se logra una explicación o, mejor, una comprensión que supera la generalidad de una cosa, mediante la expresión real de lo que es y de las relaciones que sostiene o que puede establecer con los demás”.

Rue, J. (1997), afirma que las relaciones de intersubjetividad que se dan cotidianamente en el contexto social y educativo no son recientes para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos, esto se convirtió en un ámbito de apersonamiento, lo que fue para ellos la contemporaneidad. Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómeno que en ella se manifiestan datan de mediados de los años 70. Inclusive, el concepto de aula que está centrado en lo educativo, ha tenido históricamente tres significados como los siguientes:

El primero hace referencia al espacio físico, al aula como el espacio de unas relaciones de enseñabilidad y aprendibilidad. En esta dualidad del contexto social y educativo, ha primado los aportes y posiciones de la psicología ambientalista, la cual responde a los criterios de los principales parámetros físicos del aula. El segundo está centrado al grupo social que cohabita en ella, en la cual se tienen principios de maestros en relación a que “mi clase” también es sinónimo de “mis alumnos”. Este tipo de manifestaciones contextuales apuntan a las relaciones

psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella. Un tercer significado se ubica en el ambiente de aprendizaje. Ante las eventualidades expuestas, ni la distribución del espacio físico y su equipamiento, como tampoco las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismo. Por el contrario, son interdependientes de la naturaleza dual de la enseñanza y el aprendizaje, impulsada por complejidades de situaciones intrínsecas, vivencias, habilidades, actitudes y actividades que en últimas instancias validan la complejidad y lo determinante que es un contexto social y educativo.

En consecuencia, Montiel, P, (999), en el proyecto de investigación denominado: “comprensión del contexto escolar desde las relaciones socioculturales, educativas y pedagógicas”, quien participó como co-investigador identificó varias categorías del contexto como las siguientes:

a. Contexto del individuo: Está relacionado con las particularidades que ejerce cada persona en su contexto, lo que involucra esencialmente su componente psicológico y las manifestaciones de su conducta en el contexto donde habita.

b. Contexto Familiar: Involucra las relaciones que mantiene la familia con su entorno. Esto le permite mirar hacia la escuela y la comunidad, lo que logra confluenciar los diferentes comportamientos que se dan a nivel psico sociológico y afectivo.

c. Contexto Barrial, sectorial o veredal: Se refiere a todos los fenómenos que suceden en la dinámica cotidiana del mundo tensiones del mundo de la vida en relación con el ser humano. Aquí se dan expresiones sociológicas, naturales, urbanísticas y antropológicas.

d. Contexto local o Municipal: Se evidencian las relaciones históricas, geográficas, administrativas y políticas, que conducen a formar comunidades con intereses e identidades que los identifican como de tal sitio.

e. Contexto Departamental: Tiene particularidades que lo diferencia del municipal, máxime cuando existe la multiculturalidad, pero de igual manera se refiere a los hechos históricos, geográficos, administrativos y políticos a nivel departamental. De igual forma se procede con los contextos regionales y nacionales, ya que lo que los diferencia son razones culturales, naturales, geográficas, antropológicas y sociológicas.

4.2.4.3 El concepto histórico de escuela como contexto social y educativo para la comprensión y construcción de saberes.

Si se revisa las diferentes concepciones y acepciones de escuela, se va a encontrar situaciones como las siguientes:

La escuela proviene del latín *scholam* (lugar de estudio, academia) y del griego *sculen* (vocación, descanso, tranquilidad, estudio), siendo el establecimiento donde se impartía la primera instrucción.

Con el proceso evolutivo del concepto llegó a impartirse instrucción en cualquier género. Ejemplo, escuela de medicina, de conducir, de teología, de bellas artes. Sin embargo, algunos no la consideraron desde la concepción misma de lo que hace o tramita la escuela como adquisición del conocimiento y desarrollo del pensamiento, sino como el establecimiento de tipo físico donde se imparte cualquier tipo de enseñanza.

Para la nueva enciclopedia siglo XXI (1996), significa un grupo de personas simpatizantes con utilización de una metodología de estudio y tramitadores por disciplina de una doctrina, ya sea en filosofía, ciencia o arte, portador de cierto estilo, categorizando criterios de unicidad¹⁹. Ahora bien, desde esta perspectiva, existe una particularidad que se refleja en el método o estilo peculiar de cada maestro.

Para la conceptualización de escuela desde la mirada del asistir a una institución que puede o no tener paredes con una metodología propuesta, indudablemente habría que mencionar el surgimiento de la escuela tradicional, concepto errático y a veces gozoso de vaguedad que se opuso a la experiencia educativa de la escuela nueva²⁰.

La escuela como ente físico debe rescatar la productividad del conocimiento como le ocurrió a la escuela activa²¹. En la enciclopedia Ciencias de la educación (1988), se analiza la convergencia de varias corrientes didácticas, pedagógicas, psicológicas en el siglo XX, producto del trabajo de Kercheensteiner, de las escuelas nuevas del movimiento liberal de Demolins y Lighthart, de los postulados didácticos de la atención según Dewey, J. (1958), Decroly. O. (1920) y Claparede, E. (1930).

¹⁹ Análisis hecho a partir de las definiciones del Pequeño Larousse Ilustrado. p. 1991.

²⁰ Movimiento pedagógico que surgió a finales del siglo XIX, centrado en el niño, en torno al cual giraba la programación y la actividad del docente.

²¹ Surgió en el siglo XX, donde la intervención del maestro era un medio, siendo lo esencial la iniciativa de los alumnos.

Vasco, C. (1996), dice, que el origen de la escuela hay que conseguirlo en el conglomerado de conocimientos que lastimosamente la familia no ha podido hacerlo en su función no institucionalizada. Además, se cree que en el Oriente y en Egipto tuvo un carácter de tipo religioso (crístopaideia) y en Babilonia después del cautiverio, aparecieron entre los hebreos un tipo de escuelas elementales establecidas en las sinagogas, teniendo un desarrollo más evidente a partir del siglo II.

Según el Diccionario Enciclopédico Salvat. (1964), los vocablos schole y ludid fueron los que en Grecia y Roma utilizaron para representar a la escuela. Etimológicamente la entendieron como el ejercicio del espíritu, con independencia de cualquier fin práctico, lo cual le atribuyeron el término específico de didaskalleion o gimnasio, para referirse al centro de aprender, de ir a buscar conocimiento, a encontrarse con las letras, en donde los niños se instruían y formaban al gramatista, el citarista y el paidotriva, comprometidos de orientar los tres grados continuos en los que se distribuía la enseñanza, diferente de lo que hoy se conoce como educación primaria y media.

En cada proceso histórico que se ha dado en los pueblos, se ha estimado las características de ciertos valores de acuerdo con el desarrollo de las familias, lo que ha hecho que resulte en diversidad de familias, transmitiéndose que a cada cultura le corresponde un concepto distinto de educación. Esto es lo que hacen algunas tribus primitivas que después de adiestrar al niño lo tipifican dejándolo libre a la influencia educadora del medio social.

Ahora, cuando la sociedad determina y logra alcanzar grados avanzados en los procesos evolutivos del hombre, aparece entonces, la sistematización, creando una institución denominada escuela. En los antiguos pueblos del Oriente Medio, la escuela estaba influenciada por los sacerdotes, quienes ejercían la función educativa para la sociedad. Esto indicaba que la escuela no estaba preparada y organizada para un ideal de formación en esos momentos en el hombre normal, pero sí existía para los grupos sociales que ejercían direcciones.

Al referenciar la concepción de escuela que tramitaban los griegos, se necesita mencionar a los espartanos y atenienses, siendo estos últimos individualistas, porque era una característica la realización de consultas, ejercicios y trabajos individuales, lo que hizo que se formara una cultura de la independencia.

La escuela en Roma tenía como ideal formar un buen ciudadano con disciplina para la guerra. Esta visión fue cambiada con la llegada del cristianismo lo que produjo la reacción del hombre, debido a la concepción pagana de la vida. Carlos Magno como padre de la escuela palatina la orientó para la educación de los nobles, consejeros y eclesiásticos.

El ideal de esta escuela consistía en educar para la religión, lectura, escultura, latín y canto coral, de igual forma se tramitaba las siete artes liberales de la antigüedad clásica como la gramática, la retórica, la aritmética, la geometría, astronomía, física y música.

Según Hernández, R. S y Tirado, B. D. (1975), esta idealización demostraba en esencia la aplicabilidad a cosas que constituyen una fuente de enseñanza o de experiencias, ejemplo: La escuela de la vida. Sin embargo, cuando un conjunto de profesores y alumnos se nutren de una misma enseñanza y que como consecuencia aportan algún tipo de conocimiento, docencia, investigación y experiencia, se puede considerar como escuela, o en su defecto, también sería escuela si se tiene un estilo que da unidad al grupo, ya sea en ciencia o arte, o en un sentido mucho más amplio, la reportan como el espacio donde se imparte cualquier género de instrucción.

Ahora bien, para conocer algunas concepciones sobre el concepto de escuela a nivel de los docentes del Departamento de Psicopedagogía y estudiantes de diferentes programas de licenciaturas de la Universidad de Córdoba, se aplicó un instrumento que los profesores lo interpretaron de la siguiente manera: “La escuela es el espacio donde se imparte conocimiento, se debate el conocimiento, lo que forma para la vida, encuentro para socializar la cultura, donde se transforman y se reconceptualizan los saberes, como comunidades académicas que reúne un grupo de estudiosos e investigadores de un área, el espacio donde se recibe una formación integral, el sitio de interacción dinámica entre personas donde se orienta, asesora y direcciona la enseñanza y el aprendizaje, lugar donde se le ayuda a la persona a desarrollar habilidades y competencias que vienen tanto de afuera como el que construye la misma escuela”.

De igual forma se hizo con 33 estudiantes de segundo semestre de educación artística del primer período académico del 2004 a quienes se les colocó un trabajo sobre el concepto de escuela, donde apreciaron en un 75% que era un espacio donde se debatía un conocimiento, un 12% se lo atribuyó a un lugar para niños, un 7% se refería a escuelas de pensamientos y un 7% la consideró como lo que forma para la vida. Por su parte, los 20 estudiantes también de segundo semestre, pero del Programa de Educación Física del primer período académico del 2004, conceptuaron en un 93%, que la escuela es el sitio donde se debate el conocimiento y sólo el 7% la miraron como el medio que involucra todo y forma para la vida²².

Finalmente, el análisis y la significancia que se ha propuesto del concepto de ESCUELA no está alejado de lo que plantea el Código Español de las siete

²² Análisis hecho a partir de las apreciaciones de docentes del Departamento de Psicopedagogía y estudiantes de los Programas de Educación Física y Artística.

partidas, antecedente obligado de la tradición jurídico cultural, definiéndola como: “El estudio de el ayuntamiento de maestros e de escolares que es hecho en algún lugar con voluntad o entendimiento de aprender los saberes, con las salvedades históricas necesarias, no hemos encontrado, hasta la fecha otra definición mejor”.

La concepción de escuela no sólo cobija o representa el análisis del pensamiento desde el reducido concepto de ser seguidor, discípulo o pertenecer a una doctrina filosófica, mucho menos a la exclusividad de recibir clase en una escuela bajo la directriz de la Señó Maritza²³.

Hoy día la funcionalidad del concepto de escuela se ha situado en un plano inter, multi, pluri y transdisciplinario encargado de lo educativo, entendido esto como el proceso de adquisición del conocimiento, debido a que no existe un proceso educativo donde no se de asimilación de cualquier contenido. Entonces, de acuerdo con esto, González, A. S. (2002) plantea, que hoy la escuela dejó de ser el recinto de cuatro paredes, si era que las tenía, en el cual se desenvolvía la Señó Maritza²⁴, instruyendo en las tres técnicas fundamentales como eran enseñar a leer, escribir y contar.

Es desde una perspectiva social y compleja como se debe visionar hoy la escuela donde intervienen órganos muy diversos y, además desempeñan funciones muy variadas. La acción educativa no se limita a la transmisión del conocimiento y al manejo de ciertas habilidades sino que hace resurgir en los miembros un conjunto de apreciaciones y actividades coherentes, significativas y valorativas, con impulsos e inquietudes de alta significancia del quehacer pedagógico, de la transmisibilidad cultural y de sus significados y acepciones, hoy día se complejiza en una institución difícil de definir, de integrarla y de asignarle funciones, ya que existen otras instituciones también sociales que asumen funciones de este tipo.

De lo que se ha dicho, sería injusto no analizar y comentar la apreciación, de que el concepto de escuela se da cuando la sociedad alcanza un grado más elevado de evolución y cuando la EDUCACIÓN es sistematizada. Esto para demostrar que lo que se está haciendo actualmente no es ajeno a la evolución histórica de la misma.

De aquí es de donde parte González, A. S. (2005), para plantear la idea de reformar este tipo de discursos. Sin embargo, algunos como Egg, A. E. (1997), está de acuerdo en decir que llevar un ente a escuela sería para concebirla como elemento dinámico de progreso y transformación de la sociedad, que no se encierra en un recinto separado y extraño, potenciando la innovación pedagógica

²³ Profesora de los años 70 y personaje central del libro la escuela de Servuro Luís, así como profesora de tercero elemental del autor de la presente investigación.

²⁴ Personaje que es transversal en todos los textos-libros socio pedagógicos.

y la investigación, como atributos indispensables de la educación actual, situándose bajo el doble signo de la coherencia y eficacia.

Esto lo refuerza Niño, S. (1987), cuando dice, que la tendencia que expresa el concepto de escuela como “espacio de saber”, donde las relaciones escuela – pedagogía debe trascender el ámbito de las relaciones sociales inmediatas, permitiendo conceptualizar los nexos entre el saber pedagógico y el saber científico, la enseñanza, la pedagogía y lo didáctico.

4.2.4.4 La Escuela como espacio generador de saber y cultura.

Al respecto González, A. S. (2009), manifiesta, que el concepto de escuela que manejan las instituciones educativas del país no conduce a pensar algo diferente de lo que se viene haciendo en la misma escuela. Esta se ha desarrollado más como ente físico y reproductora que como escuela productora de saberes y cultura. Ahora bien, desde la visión de la investigación se sigue defendiendo la conceptualización y el quehacer de la escuela como “el espacio holístico donde el pensamiento conduzca al saber ser, tener, hacer y estar en función de un conocimiento para encontrar el verdadero desarrollo humano integral”.

Ahora, desde esta perspectiva, cuando por primera vez el niño escucha la palabra escuela²⁵ la relaciona con algo difícil, como un obstáculo, presión, fuerza, diferente como cuando el padre o la madre anuncian salida para un almacén de cadena, o en el caso de los veredales una fiesta patronal, o un cumpleaños. El día que le toca asistir llega con las expectativas más grande que pueda imaginar y sentir ¿qué va ha pasar? “Voy para una parte que le llaman ESCUELA”.

Es necesario recalcar que, de lo que realmente poco se conoce es sobre la infraestructura que llaman escuela y que tiene un origen y una significancia muy profunda, que poco tiene que ver con lo que se ha hecho y se hace en la actualidad, ya que en su origen y significado no es reproductora, sino productora de conocimiento, mientras que en el mundo de tensiones del mundo de la vida lo que hace es reproducir más que producir.

Esto significa que la mayor parte de los que trabajan en escuelas conocen su concepción desde lo físico, sometidos a procesos simplistas de reconocimiento de deberes, domesticándoseles el pensamiento, algo contrario de lo que se hace cuando se mira con el sentido verdadero de escuela, transformar el pensamiento que trasciende al interior del ser, donde la discusión, el análisis, la productividad y el atreverse a contradecir, a disentir, son pilares fundamentales en la construcción

²⁵ Espacio que hay que empezar a entender de una manera diferente para que los niños todos los días amezcan con ganas de ir a la escuela porque se les volvió divertida.

del conocimiento. La escuela como ente físico, somete al docente a permanentes cursos de capacitación sin que de estos emerjan nuevas posibilidades discursivas, sólo quedan como un escollo para ascender en el ranking. Por el contrario, en la otra escuela también se realizan, conduciendo a que se descubran las imágenes investigativas y de pensamientos, logrando formar agenciamientos colectivos de enunciación.

La escuela como ente físico habría que revisarla muy seriamente para dilucidar algunas consideraciones que son en últimas instancias las que van a definir, si es que mirando a la concepción de escuela como generadora de saberes se asciende más en el pensamiento y por consiguiente tendría nuevas funciones diferente a lo que ha venido haciendo, como la simple reproducción de lo que se hace foráneamente. Inclusive, se encontrarían nuevos instrumentos de conocimientos que permitan cada vez resolver a través de estos, mejores operaciones intelectuales para sacarla del escolismo rutinario que conduce al activismo laboral con excesivas funciones que no tendrían siquiera pizcas de equivalencias en la significancia desde su conceptualización psicológica, educativa, gnoseológica, denteológica, filosófica y epistemológica de lo que significaría verdaderamente el concepto de escuela.

Ahora bien, la intencionalidad de esta diferenciación es aunar la dicotomía desde una visión crítico- reflexiva para entender la concepción de las dos posiciones y cómo quedarían frente a la rutina escolar, o aireada como escuela de pensamiento, generadora, productora de discusiones y concertaciones académicas de proyección social.

De todo esto, emergen dos preguntas problematizadoras que pretenden generar reflexiones en torno a la concepción de escuela.

¿Será que la escuela como ente físico básicamente se dedica más al activismo laboral y a la reproducción del conocimiento que a su producción?

¿Será que utilizando la concepción de escuela como generadora de conocimiento disminuye el instrumentalismo y aumenta el desarrollo del pensamiento?

4.2.4.5. Escuela- familia y comunidad: Tres contextos sociales y educativos para el desarrollo de los saberes.

A la escuela como institución social y educativa se le ha reconocido tradicionalmente una doble función: crear y transmitir conocimiento y formar individuos de bien. Es decir, una función cognoscitiva y otra normativa. Con el fortalecimiento del pensamiento científico, la escuela se convirtió en el lugar del conocimiento por excelencia.

Ahora, la especificidad de la institución escolar, en la contemporaneidad reside en que su actividad está orientada hacia el conocimiento. No obstante, concepciones originadas en la misma reflexión pedagógica han puesto en evidencia que, como consecuencia del desarrollo desigual, sociedades como en la que se vive en estos momentos, sufren con una educación construida con el lenguaje propio de las capas media y alta de la sociedad, desprovista de significado para las grandes “mayorías receptoras” y que, por consiguiente, es necesario que la institución escolar adecúe sus métodos y contenidos a esa manera de ser y conocer de las comunidades excluidas de la corriente del desarrollo. Se debe hacer un esfuerzo por acercarse al saber popular, a las comunidades, a sus necesidades reales.

Por otra parte, las políticas estatales, que regulan el sector, también han planteado que deben estrecharse los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad como medio para obtener un mejoramiento en la calidad de la educación que impulse el desarrollo económico y social.

Sin embargo, la vinculación de la escuela, la familia y la comunidad, que permita formar un individuo capaz de reconocer problemas de la comunidad y de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a su medio sociocultural y al de la sociedad en general, no se da. Estos siguen siendo planteamientos teóricos que no han transformado la realidad escolar respecto a un mejoramiento cualitativo de la educación.

La relación entre escuela, familia y comunidad se ha distorsionado, pues a la primera se le están entregando labores que la han ido vaciando de su verdadera función. Existen fundamentalmente dos fenómenos que impiden que este vínculo posibilite la formación de individuos con esas capacidades: el distanciamiento que todavía persiste entre la cultura escolar y la cultura popular y la utilización de la escuela por parte de la organización política. Puede observarse a través de lo que sucede en el mundo escolar, en las relaciones maestro–alumno, entre docentes y directivos, entre éstos, los padres de familia y sus asociaciones, qué tipo de relación tiene la escuela (en sentido restringido) con la comunidad en donde está localizada y con la sociedad (en sentido amplio) que la moldea y la produce.

Al internarse en el mundo escolar, entre la multitud de actividades, de actores, de relaciones que le dan vida propia a un centro educativo, existe un elemento que es tal vez de los más destacados para cualquier observador: el lenguaje. Toda la actividad de la escuela está dada a través de él: las decisiones del cuerpo directivo, las reuniones del cuerpo docente, el trabajo en el aula, las conversaciones informales en cada uno de los espacios de la escuela. Por medio del lenguaje el profesor muestra al alumno lo que conoce y éste a su vez expresa sus dudas e inquietudes; así, se mantienen las jerarquías y se logran establecer las relaciones. El lenguaje oral o escrito está presente en todo momento y ¿cómo podría ser de otra manera, si la escuela es un núcleo de creación y transmisión de conocimiento, siendo la realización de este proceso básicamente a través del lenguaje?

Ahora bien, este lenguaje que para el observador es en un primer momento un rumor, se va poco a poco definiendo y precisando para mostrar que allí hay diferencias importantes. Existe el lenguaje administrativo, el académico, el informal, para sólo nombrar algunos. Pero aparte de esos tipos de lenguaje, en medios marginales como éste, aparecen otras diferencias significativas.

Es el caso de la distancia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En estos sectores, cuando se oye hablar a jóvenes de secundaria, se puede observar que han adoptado parte del lenguaje que escuchan a diario en el ámbito escolar, se han apropiado de cierta terminología, así no dejen de expresarse con términos más rudos, si se quiere, cuando riñen o en situaciones similares; sin embargo, este enriquecimiento del lenguaje oral no se traduce en el lenguaje escrito.

Cuando se revisan cuadernos de notas o aun de clases dictadas, se puede ver que no sólo la ortografía es deficiente, sino que ni siquiera hay una conformación correcta de la palabra a nivel fonético, ni de la frase a nivel sintáctico ni semántico.

4.2.4.6. La noción de realidad en el contexto social y educativo de la investigación.

Toda investigación parte del concepto de realidad que tengan los investigadores, ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece. El investigador nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. Generalmente no existirá un científico que se adhiera totalmente a un paradigma o perspectiva metodológica; sin embargo, para efectos didácticos, se enfatiza en las imágenes de realidad que predominan en el cualitativismo.

Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros; el hecho de ser compartida,

determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

Hoy no se comparte la suposición naturalista de que el investigador se pone en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. La empatía que busca el investigador, consiste en desentrañar las significaciones del colectivo social, determinar su campo social y su alcance. Produce una interpretación, una versión propia que actúa como espejo “impreciso-distorsionado” en el cual los investigados puedan verse.

Por tal razón, para la investigación cualitativa la cultura es un concepto central si se entiende como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde la cual los colectivos humanos las orientan e interpretan. No se trata de una realidad totalmente simbólica (como lo pretenden algunos estructuralismos), ni de la sumatoria de todas las realizaciones y manifestaciones humanas. Frente a estos idealismos y positivismos antropológicos, se comparte con Geertz, C. (1989), la propuesta de que el análisis cultural propio de la investigación cualitativa “debe ser interpretar la lógica informal de la vida real”. Es decir, aquella que rige el comportamiento que como tal, generalmente no es objeto de tematización y de reflexión explícita.

Diversas contribuciones de las teorías sociales, culturales, pedagógicas, psicológicas y canónicas, caracterizan el contexto social y educativo, como reflejo de aquello que la sociedad exige que se enseñe. Los investigadores como Quintero, J. et al (2006), han encontrado laboratorios de observación en el aula por cuanto todos los espacios formales e informales se convierten en espacios sociales de participación e interacción en ese vasto universo escolar. El aula como parte esencial del contexto social y educativo, es un contexto natural de investigación porque lo que ocurre en su interior adquiere un sentido propio y profundo para maestros, estudiantes y sociedad.

Ahora bien, Martínez, B. A. (2005), manifiesta, que desde esta perspectiva, el aula como contexto social y educativo involucra el hecho de consensuar lo particular con lo universal, planteándose el problema pedagógico como formación afuera, o como lo cosmovisiona Rojano, J. (2006), el cual deja claro el interrogante ¿cómo se hace posible que el ser sea particular y a la vez universal? Que se interese por su propio contexto y sus valores constituyen de su esencia, ser el egoísmo costumbrista y folclórico de rechazar el desarrollo científico y tecnológico, es como la comprensión de la hipótesis: “Ciencia es encontrar lo regional que existe en lo universal” y como lo diría Lyotard, J. (1987), todo es el problema de la posmodernidad.

Como la investigación está asociada al paradigma interpretativista de las ciencias sociales, desde esta perspectiva, la realidad social y educativa es vista como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas; por tanto, su abordaje investigativo exige descifrar tal urdimbre, acudiendo a su configuración histórica, a su análisis estructural y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido, vivido por sus protagonistas.

Con este tipo de criterios es como nace la configuración histórica del enfoque cualitativo, dándose el enfrentamiento entre ciencias de la naturaleza versus ciencias del espíritu. Hasta finales del siglo XIX es cuando se despertó la polémica entre estas dos ciencias. Con el filósofo neokantiano Dilthey, W. (1833 – 1911), el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social no puede reducirse a la lógica de las ciencias de la naturaleza.

Por ello trató de fundamentar lo que el llamó “ciencias del espíritu” cuyo objeto no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio histórico cultural en que está inserto. En consecuencia, para Dilthey, W. (1980), las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena. La facultad de la comprensión de los hechos sociales no procede sólo de la inteligencia humana sino del hombre, porque desde toda su interioridad psíquica los asume. Esta actividad psíquica que confiere sentido a los hechos sociales particulares es la comprensión, referente clave en la tradición cualitativa.

Desde esta mirada Habermas, J. (1982), planteó: “Cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada obra de arte y cada acción histórica son comprensibles sólo en la medida en que existe una comunidad que enlaza al que se expresa en ellos y al que los comprende”.

Por su parte, desde la perspectiva husserliana, se va a privilegiar el estudio de la constitución originaria de la realidad social desde las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada es interiorizada por sus interrogantes.

En contraste con lo anterior, Shultz, A. (1974), influido por Weber, M. (1864-1920), plantea, que los actores sociales viven y construyen su realidad desde su intersubjetividad cotidiana y los sociólogos deben ocuparse de comprender su lógica particular.

Por su parte, Berger, P. y Luckman, T. (1979), desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual se definen los mecanismos como la sociedad se construye intersubjetivamente a través del lenguaje y de las instituciones sociales, como también las maneras a través de las cuales los individuos internalizan esa realidad construida como si fuese objetiva. Por ello, la

fenomenología sociológica le otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimientos, también valora el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, desde la manera como estos experimentan e interpretan el mundo social.

5. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, inspirado en la perspectiva o paradigma interpretativo o *verthehen*, de tipo descriptivo-fenomenológico-interpretativo, debido a que identificó características del universo de investigación, además, señaló formas de conducta, estableciendo comportamientos concretos centrados en la importancia del significado construido por personas en sus intentos de dar sentido al mundo, lo que indica que no somete hipótesis a estudio, sino que la pretensión está referida a un método para la construcción de textos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba.

De acuerdo con esto Rojano, J. (2008), manifiesta, que no sólo está circunscrita a la posibilidad exclusiva de la descripción de las características de un objeto que existe, sino que sus pretensiones están referidas a ciertos criterios que indican el propósito de la investigación, lo que permite señalar, que la investigación en comento no parte de un objeto acotado, sino que construye su propio objeto de investigación.

Desde esta perspectiva, el pensamiento podría construirse desde el análisis del sentido en la realidad social. Sin embargo, Zuluaga, O. (1987), afirma, “que la realidad no se construye por si misma en objeto científico, para ella media un proceso de conceptualización que construye un discurso con pretensión de cientificidad”.

Ahora bien, el estudio descriptivo, fenomenológico e interpretativo recupera la importancia de los saberes que se generan de la dinámica crítico-reflexiva en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Además, ofrece grandes posibilidades en el campo de la investigación educativa y pedagógica, ya que busca comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de la sociedad, de tal manera, que las posibilidades que ofrece el paradigma en mención como luz de estudio, está relacionado con las diferentes situaciones-fenómenos-eventos que ocurren diariamente en las instituciones educativas de todos los niveles.

Por su parte, el método utilizado fue el fenomenológico, debido a que tiene por objeto de investigación el fenómeno y como instrumento de conocimiento la intuición o visión intelectual del objeto de conocimiento, de la situación dada que aparece, como la forma de conciencia en la cual el proceso se da originariamente. Este método propuesto por Husserl, E. (1936), tiene como preocupación, el sentido subjetivo, la significación e interpretación que se le dan a los acontecimientos sociales.

Ahora el método fenomenológico (método inductivo) permitió partir de la observación de fenómenos particulares el cual condujo la investigación a conclusiones y premisas de carácter general que fueron aplicadas a situaciones similares a la observada. Esta fue la razón por la cual se utilizó la fenomenología como método, ya que develó elementos que resultaron imprescindibles orientando a que los sujetos en estudio pudiesen ser calificados como tales, así como también permitió identificar qué relación se establecía entre ellos, de tal manera que originó un modelo con descripciones de las invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia.

En consecuencia con lo anterior, la dinámica critico-reflexiva que se dio en el mundo de tensiones del mundo de la vida donde se ubicó el objeto de conocimiento permitió la aplicabilidad del método fenomenológico en sus seis fases propuesto por Spiegelbert, J. (1975), como son:

a. Descripción del fenómeno: Esta fase permitió partir de la experiencia concreta y describir de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero con trascendencia de lo meramente superficial.

b. Búsqueda de múltiples perspectivas: Esta condujo a reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos que permitieron obtener distintas visiones: La del investigador, la de los participantes, la de agentes externos. Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso, cuando son contradictorias.

c. Búsqueda de la esencia y la estructura: En esta fase, a partir de la reflexión se capturaron las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, así como las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas. Fue este el momento para concatenar las ideas entre ellas.

d. Constitución de la significación: Aquí se profundizó más en el examen de la estructura, centrándose en como el fenómeno se forma en esta, determinado en la conciencia.

e. Suspensión del enjuiciamiento: En esta, el proceso investigativo se caracterizó por la suspensión de los juicios mientras se recogía la información, lo que ocasionó que el investigador se fuese familiarizando con el fenómeno objeto de estudio. Se trató de distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las constricciones teóricas o las creencias que determinan una manera u otra de percibir.

f. Interpretación del fenómeno: En este proceso se sacó a la luz los saberes ignorados, sacando de la reflexión una significación que profundizó los

significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

Ahora bien, el objeto de conocimiento a abordar está relacionado con las concepciones sobre la acción educativa y pedagógica, sus características, naturaleza y tipologías, en la cual dentro de un objeto como este se derivan preguntas relacionadas con las experiencias que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida, el mundo vital, las prácticas pedagógicas y sus orientaciones, situación dada por la manera como las familias participan en la institución escolar y hacen parte de la vida educativa de los estudiantes, así como por la valoración y apropiación de los mismos en sus instituciones educativas, al igual que sus formas de pensar y sentir de los diferentes actores escolares. Este objeto de conocimiento emergió de un horizonte de captura, de búsqueda y reconstrucción del significado de la acción e interacción social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación los aspectos que orientaron la investigación en los terrenos cualitativos:

- a. Tener una adscripción epistemológica y hermenéutica de los fenómenos socios educativos circunscritos en el mundo de tensiones del mundo de la vida en el departamento de Córdoba, basados en una tradición comprensiva e interpretativa.
- b. La búsqueda y reconstrucción de sentido y significado del mundo de los sujetos sociales.
- c. Encontrar una visión del objeto de tipo holístico.
- d. Lógica inductiva, generativa y constructiva de nuevas tentativas y posibilidades de comprensión.
- e. Argumentación con énfasis en el símbolo y la palabra.
- f. Construir, afinar y reconstruir procesos de intersubjetividad a lo largo del proceso de investigación.
- g. Reconocer en la subjetividad e intersubjetividad una posibilidad de construcción de conocimiento. El investigador crea su objeto de estudio, se compromete y reconoce que hace parte de él.
- h. Seleccionar casos intencionales para profundizar más que generalizar.
- i. Entender que la validez y la confiabilidad se pueden construir en los procesos de interacción con los investigados y con la comunidad científica, así como el lenguaje conceptual, metafórico y narrativo.

j. Tipos de diseño de investigación etnográfico, historias de vida, estudios documentales.

k. Se utilizaron instrumentos de recolección no estructurados, observación y diario de campo.

5.1. POBLACIÓN

El carácter cualitativo de la investigación permite que a la población participante se le denomine sujetos en estudio, debido a que la investigación los asume como acompañantes del investigador en su viaje metódico para la construcción de textos socio pedagógicos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas.

Ahora, esto se fundamenta, en que el conocimiento del hombre en cuanto a ser histórico y social que es, no puede ser reducido a la lógica de las ciencias de la naturaleza, donde el objeto de estudio no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio histórico cultural en que está inserto. Desde aquí, las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena.

Esto indica, que la facultad de la comprensión de los hechos sociales no procede sólo de la inteligencia humana sino del hombre, porque desde toda su interioridad psíquica los asume. Esta actividad que confiere sentido a los hechos sociales particulares, es la comprensión, referente clave en la tradición cualitativa.

Esta perspectiva va a privilegiar el estudio de la constitución originaria de la realidad social desde las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada es interiorizada por sus integrantes. En síntesis, la fenomenología valora el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, de cómo estos interpretan el mundo social. Ahora, para la presente investigación participan tres tipos de población correspondiente a dos décadas diferentes como las siguientes.

1. Maestros de la Escuela Rural de Arache de los años del 70.

2. Estudiantes de la Escuela Rural de Arache de los años del 70.

3. Estudiantes del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades –lengua castellana de la facultad de educación y ciencias humanas de la universidad de Córdoba en el año 2007.

5.2. MUESTRA

Para la selección de los maestros y estudiantes de los años setenta en la escuela rural de arache, así como los estudiantes del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-lengua castellana (segundo periodo de 2007) se utilizó muestra intencional, ya que esta avanzó hacia un muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándose en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados. Para esto se tuvo en cuenta ciertos criterios selectivos relacionados con:

a. Origen y contemporaneidad: Este fue tomado como primero por la razón elemental de que los sujetos en estudios fueran de la misma región y contemporáneos, con el objetivo de que sus representaciones sociales, así como los imaginarios de los mismos fueran aproximados. Esto influye en los comportamientos y quehaceres de las personas participantes en la presente investigación, lo que le permite al investigador conocer más de cerca las posibles relaciones de intersubjetividad que se dieron en el sitio de estudio.

b. Edad: Para el investigador, la edad fue un factor determinante en los sujetos en estudio, lo cual permite aproximar las decisiones, conceptos, referentes y acciones, tanto de maestros como de estudiantes, ya que de acuerdo a la edad se puede ubicar a una persona, así como también los referentes teóricos conceptuales que lo influenciaron en cierta época.

c. Lugar, intereses comunes y contexto: Este criterio obedece a que los maestros y estudiantes cuando tienen procesos formativos y educativos similares optan por construir ciertos intereses que los agrupa con objetivos comunes. Esto, cuando se hace evidente determina ciertos comportamientos en los individuos que se presentan como cánones ante un contexto determinado, lo que termina transformándose en ciertas representaciones sociales, orientando finalmente el comportamiento en sociedad.

La muestra estuvo representada por:

a. Tres maestros de primaria entre 1975 y 1979.

b. Cinco estudiantes de tercero de primaria entre 1975 y 1979. (Compañeros de básica del autor de la presente investigación).

c. 28 estudiantes del quinto semestre (segundo periodo de 2007) del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-lengua castellana.

5.3 FUENTES

5.3.1. Fuentes Primarias.

El tipo de fuente utilizado fue la primaria, debido a la necesidad de las informaciones orales o escritas por los maestros y estudiantes intervinientes en el proceso investigativo. Además, fue la información recogida por el investigador directamente a través de su contacto inmediato con su objeto de estudio.

5.3.2. Instrumentos y Técnicas para la Recolección de la Información.

a. Observación interna.

En la presente investigación, se utilizó la observación interna, debido a que el observador participó en la vida del grupo u organización, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbara o interfiriera de algún modo el curso natural de los acontecimientos. Los datos recogidos por el investigador se enriquecieron por la forma cómo se participó. En una participación pasiva, el observador interactúa lo menos posible, consiguiendo una mayor objetividad. En una participación activa, (observación participante) el observador maximiza su intervención de integrar su rol con los demás y adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan. Para esta observación se utilizaron los siguientes parámetros:

- Pasos de la Observación: Explorar el contexto, plantear metas, planear estrategias, entrar en acción, sentar registro, sistematizar saberes, sacar conclusiones, escribir informes.
- Elementos de la observación: acontecimientos, actores, tiempo, costumbre, objetos, escenarios, lenguaje.

b. Diario de campo

En esta parte se hizo una localización de los conceptos revisados, al igual que lo espacio-temporal. Para ello se propuso:

1. Observaciones que hicieron durante su época activa tanto profesores como estudiantes.

2. Descripciones de vicisitudes acerca de lo que aconteció en el contexto social y educativo en el cual vivieron, referente que le permite al investigador construir historias de vida socio pedagógicas relacionadas con la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas dadas en el mundo de tensiones del mundo de la vida en el departamento de Córdoba.

3. En relación con el control de la información en las historias de vida, para evitar factores de sesgo de tipo consciente o inconsciente, se contrarresta recurriendo a la técnica de confrontación y ruptura, la cual se aborda de la siguiente manera:

§ En la confrontación se contrastan las descripciones y explicaciones formuladas por los sujetos (maestros y estudiantes), con otras que ellos mismos emitieron en otros momentos, o también pidiéndoles explicaciones sobre posibles contradicciones o ambigüedades que tuvieron.

§ En la ruptura se procede con los relatos (biografías) de los sujetos en mención, tratando de que no cayeran inconcientemente en descripciones o explicaciones que desfiguren la verdad.

c. Entrevista en profundidad.

Preguntas para maestros entre 1975 y 1979

Se procedió con una entrevista en profundidad, como técnica para alcanzar una definición enfocada a una situación concreta, desde una perspectiva personal.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué entiende usted por cotidiano?
2. ¿Qué entiende usted sobre saberes cotidianos?
3. ¿Qué conoce o ha escuchado usted sobre práctica pedagógica?
4. ¿Qué comprende usted sobre mundo de la vida?
5. De acuerdo a lo que usted me ha escuchado sobre mundo de la vida ¿Cómo se imagina el que ha vivido como maestro en la escuela?
6. De acuerdo con lo que se está hablando ¿que información tiene acerca del mundo de la vida?
7. ¿Encuentra diferencias conceptuales entre el mundo de la vida que ustedes dicen conocer con el que se está proponiendo?

8. ¿Puede usted mencionar qué aspectos de los saberes de la ciencia relacionabas con la vida cotidiana de los estudiantes?

Preguntas para estudiantes de primaria entre 1975 y 1979

1. ¿Qué entiende usted por cotidiano?
2. ¿Qué entiende usted sobre saberes cotidianos?
3. ¿Qué entiende usted sobre mundo de la vida?
4. Cuándo usted estuvo en la escuela ¿cómo le enseñaron los saberes sobre los que se está hablando?
6. De acuerdo a lo que usted me ha escuchado sobre mundo de la vida ¿Cómo se imagina el que vivió en su escuela?
7. De acuerdo con lo que se ha dicho ¿Que información tiene sobre el mundo de la vida?
8. ¿Usted cree que existe diferencias entre el mundo de la vida que ha vivido con el que se está proponiendo?
9. ¿Usted puede mencionar qué cosas del sitio donde estaba viviendo, los profesores lo mencionaban en la escuela y lo relacionaban con su vida?

d. Historias de vida.

Para el reporte de información de las historias de vida se empleó registros de datos no sistematizados como la biografía, debido a que los informantes describieron una secuencia de acontecimientos que terminaron configurando las respectivas biografías. Estos datos fueron importantes porque proporcionaron un relato vivo del desarrollo característico de la vida del individuo dentro de una sociedad concreta. Estos relatos biográficos mostraron aspectos importantes de la vida de cada persona sometido a estudio, donde se pudo comprender las realizaciones y expectativas, el análisis e interpretación de sus hechos pasados, la reflexión sobre el presente, así como sus proyecciones hacia el futuro.

f. Análisis documental.

Finalmente, se hace referencia a esta técnica porque facilitó la operación intelectual o automática²⁶ según la cual se describe aquello sobre lo que trata el documento. Este análisis fue elaborado por los estudiantes del quinto semestre del programa de licenciatura en Educación básica con énfasis en humanidades-lengua castellana de la Universidad de Córdoba.

Después de haber realizado la experiencia en la aplicación de los instrumentos y técnicas antes mencionadas, se procedió a conceptualizar a cada una de ellas.

Para el caso de la observación, se tuvo en cuenta, que por principio es susceptible de ser aplicada a cualquier conducta o situación. Ahora, una observación indiscriminada perdería interés si no selecciona un objeto o tema de observar. En consecuencia, un proceso observativo no sólo examina las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que faciliten el conocimiento de la realidad. La observación proporciona al investigador la materia de trabajo que será objeto después del tratamiento definitivo, mediante la clasificación, tabulación, análisis y explicaciones.

En relación con lo anterior, se han elaborado clasificaciones diversas para las distintas clases de observación. Las más homogéneas son las que hacen referencia al grado de participación del investigador. En este sentido las clasifican en:

- Observación externa o no participante.
- Observación interna o participante.

En relación con el diario de campo, su utilización fue pertinente, debido a que facilitó el registro de todo lo observado en el contexto social y educativo desde niño hasta adulto. Su utilización fue significativa, ya que permite plasmar el pensamiento, los sentimientos y la conducta a lo largo del tiempo. Se constituye en una fuente de datos próxima, por la sencilla razón, que las anotaciones fueron tomadas un poco tiempo después de que ocurrieron los hechos. En el proceso de redacción permanente, el diario fue abordado como una expresión natural de la conducta, lo que evidencia ser una técnica muy adecuada para la expresión de la personalidad. Sin embargo, es necesario anotar, que no existen pautas fijas para la realización de los diarios, no obstante, se tuvo en cuenta fecharlos y dar detalles

²⁶ También puede ser en forma automática (a través de una maquina), que sería la organización contraria a lo institucional. La forma automática no garantiza un proceso óptimo, como cuando lo hace un bibliotecario, pues esto requiere de un proceso intelectual y de análisis que no lo hace la maquina.

sobre el tiempo, forma y tema. Un diario implica una retrospectiva, por escrito, de la conducta y de la experiencia propia o la de otros. Ante las circunstancias planteadas se optó por una forma abierta.

La entrevista en profundidad, se constituye en uno de los momentos críticos del proceso de investigación. El entrevistador trabajó con una idea de entrevista que garantiza que el entrevistado produjera un discurso sobre el tema de la investigación. La pauta no fue tan rígida ni estructurada, para que orientara y no sesgara la entrevista. La directriz permite la producción de un discurso lineal e independiente de parte del entrevistado. La idea básica de la entrevista en profundidad dentro de la tradición fenomenológica de investigación cualitativa consiste en otorgar las condiciones de la más absoluta libertad para que el entrevistado tuviera confianza y originalidad sobre el tema de la investigación.

Por su parte, **la historia de vida** permite obtener un retrato completo de los hechos que secuenciaron la vida de las personas participantes con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo. Durante su aplicación, el investigador no fue pasivo, sino que optó por la disposición de cuerpo sujeto permitiendo que le relataran los acontecimientos tal como sucedieron. El investigador siempre estuvo alerta, aceptando la posibilidad de que el sujeto manejara intencionalmente el relato, así como también el hecho de que éste intentara dar una imagen coherente de sí mismo o socialmente aceptable. Ahora, con el fin de poder obtener los datos de la mejor manera posible, se estableció una serie de criterios que determinaron la adecuación descriptiva del investigador, al establecer su interacción con el sujeto entrevistado.

Para el caso del Análisis documental, se puede decir que lo integran componentes como los siguientes. La indización tiene el propósito de representar el contenido del documento y tiene dos componentes: analizar el contenido para seleccionar los conceptos que pueden representar los contenidos y la traducción de estos contenidos al lenguaje documental utilizado por el sistema. En la indización se trabaja generalmente con el lenguaje documental, que es un lenguaje artificial, creado con el objeto de traducir la información contenida en los documentos, haciéndola más accesible y recuperable por diferentes personas, este lenguaje no debe tener ambigüedades.

En la condensación se emplea el lenguaje natural, es decir, aquél en el que está escrito el documento resumido pues consiste en la síntesis del contenido que trata el documento por lo que permite al usuario identificar si el texto del documento va tener la información que necesita sin tenerlo que leer completamente. La indización y la condensación se diferencian en cuanto al lenguaje utilizado.

el análisis documental se derivan productos informativos con bases a datos bibliográficos que contienen un gran número de registros y permiten la

recuperación de información de forma muy rápida y eficiente, llamando a las páginas de las fuentes primarias que contienen el texto completo.

Ahora, la **categorización** está referida a las palabras y elaboración de índice. Este ejercicio, consiste en la identificación y construcción conceptual de las principales categorías que existen en el documento en el cual se va a realizar el análisis documental. Esto conduce a categorizar el respectivo documento, planteando una aproximación del sentido y significado de las categorías.

La **catalogación** está relacionada con la lista de documentos afines y colaterales al del estudio que indican la historia y acontecimientos que se dan en el seno del contexto del texto y que reporta la idiosincrasia del análisis documental interpretado en sus diferentes componentes para el entendimiento final de la obra.

El **protocolo** identifica la descripción e interpretación con las nuevas ideas, como escritura de recuperación del documento.

6. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Las características de este estudio permiten desarrollar todos los elementos evidenciados en el mundo de tensiones del mundo de la vida de la población sujeto en estudio. Por ello inicialmente se presentan los momentos de recolección de la información, luego la sistematización y finalmente el análisis.

6.1 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esta fue abordada en dos momentos, los cuales se describen a continuación y en la cual se expresan detalladamente cada uno los procesos y formas metodológicas que ayudaron a constituir una clara sistematización.

Primer Momento:

Este primer momento está orientado por el origen de la información el cual según el tipo de estudio escogido emerge de dos partes como las siguientes:

1. Observación que se logró hacer desde la niñez hasta la universidad. Se hace breve descripción de cómo se dio esta observación.

Se empezó a registrar la información recordando la observación directa vivida desde la niñez sobre los acontecimientos más significativos relacionados con todo lo acontecido en el mundo tensiones del mundo de la vida de la casa, el barrio, la escuela, el colegio, la universidad, el trabajo y de todos los espacios por donde se ha estado. Además, de las relaciones intersubjetivas que se han tenido y que se hacen cotidianamente.

Esta observación incluye todo el desarrollo de la escolaridad, ligado a las diferentes situaciones anecdóticas que se dieron al lado de los personajes que integraron la escuela de Servuro Luís, en donde se empezó a escribir sobre los acontecimientos socioeducativos, pedagógicos y culturales que enmarcaron el desarrollo de la niñez en la escuela rural. Estos acontecimientos como la maestra cocinera, el niño que nunca había visto un inodoro, el café con leche escupido, el ofrecimiento de un corozo por la vulva, la zoofilia en la escuela, el niño que se privaba por falta de comida, la pregunta por el rombo, el gentilicio de los samarios, el ahoga viejo y las monedas que sembró Servuro para que nacieran. Estas situaciones que se dieron en el mundo de tensiones del mundo de la vida fueron registradas para luego sistematizarlas y comprenderlas.

Paralelo a este registro, también se abordó la construcción subjetiva de la realidad de Teotisto, el cual se tomó como ejemplo de los niños que viven en extrema

pobreza y que no tienen la posibilidad de ir a la escuela. Esta situación fue evidenciada en la niñez por el autor de la presente investigación, en la cual en ese entonces había varios niños que no asistían a la escuela porque sus papás no tenían condiciones socioeconómicas para enviarlos. Otros por razones culturales no los matriculaban, ya que manejaban concepciones de mundo, como el hecho de que el estudio era para los que tuvieran dinero. Los registros sobre esta historia se lograron enmarcar en cinco partes, como la primaria, el bachillerato, la universidad, la especialización y la empresa.

Ahora, durante la adolescencia y la juventud se logra observar el problema social en que se encuentra la educación, los estudiantes y los maestros. Se empieza a escribir sobre los acontecimientos por las que tienen que pasar maestros y estudiantes en relación con los pagos oportunos, la falta de maestros, el desplazamiento, los asesinatos, las desapariciones, el currículo, los modelos, los contenidos. Se recuerda que el maestro Juan Pascual en busca de mejorar la calidad de vida de la comunidad, así como la calidad de su institución decide explorar la política, encontrándose, que es uno de los medios más corrupto que pueda existir en la vida.

A partir del año 2000 se empieza a mejorar los registros utilizados para la observación que, ya siendo profesional de la educación, se utilizaron en los diferentes contextos sociales y educativos en el departamento de Córdoba. En este recorrido aparecen los estudios de maestría, los cuales enriquecieron los procesos de abordaje para la sistematización de la historia de vida del maestro Tito Liborio y la de los diálogos del maestro Crisóstomo. Ahora, la observación estuvo orientada por aspectos como: La exploración con textos, el planteamiento de metas, el planeamiento de estrategias, las acciones, los registros, la sistematización de saberes, las conclusiones, la escritura de informes. Estos pasos de la observación se complementaron con los elementos de la misma, como los siguientes: Los acontecimientos, los actores, el tiempo, las costumbres, los objetos, los escenarios, el lenguaje.

2. Diálogo de saberes con los maestros y estudiantes que hicieron parte de la básica primaria (1975-1979) con el objetivo de complementar la información, los eventos y las vicisitudes dadas durante la dinámica que se dio en el mundo de tensiones del mundo de la vida de la época.

Segundo Momento:

Este momento está relacionado con la intención de conocer las ideas y conceptos que tienen los maestros y estudiantes de básica de la presente investigación para conocer la información necesaria en relación con la entrevista en profundidad que se le hizo a maestros y estudiantes de los años 70, lo cual bajo la resignificación, sistematización y comprensión de sus respuestas emergieron las cuatro categorías de análisis. Todas las apreciaciones dadas por

ellos, luego de analizadas por el autor permitió agrupar y asociar las respuestas para efectos de una mejor comprensión. Estas categorías son las que sustentan el marco referencial. La muestra en comento mediante un dialogo de saberes reflejaron las siguientes concepciones.

Concepciones de maestros de básica primaria (1975-1979).

Las concepciones que los maestros reflejaron en torno a las preguntas realizadas a través de la entrevista en profundidad fueron categorizadas, resignificadas, sistematizadas y comprendidas de la siguiente manera:

a. Saberes cotidianos (saberes ignorados).

Es lo que la escuela desconoce por falta de medios didácticos, bibliotecas y políticas. Este saber ignorado, que deja de serlo, cuando sobre él se ejerce la crítica, pero siempre y cuando ésta crítica sea materializada por el currículo. Si no es así, por mucho que se identifique, se comprenda, se resignifique y se analice, sigue siendo ignorado porque no lo registran, ni lo convalidan, ni lo dan a conocer a través de las metodologías que utiliza cada asignatura, al igual que el plan de estudio, tampoco se interesa por acercarse a él, como componente curricular.

b. Práctica pedagógica:

Los tres maestros manifestaron entender desde su experiencia con 35 años de servicio, que la práctica pedagógica sólo se da si existe una continuidad en el ejercicio de ser maestro, porque es la experiencia la que permite replantear permanentemente los diferentes procesos que se adelantan fuera y entro del aula. Esta concepción da a entender que el concepto de práctica pedagógica que ellos lograron ejercer está relacionado con el hecho de que no sólo es la que se hace en el aula, sino que es un proceso que involucra las relaciones intersubjetivas que se dan a nivel de estas, así como entre aulas, cafeterías, patio, pasillos. Esta concepción no significa entonces, que las prácticas pedagógicas no están supeditadas a lo estrictamente diseñado bajo el esquema de enseñanza aprendizaje, sino que en ella priman las orientaciones de orden académico, axiológico, político y espiritual, dentro de los límites del respeto y del derecho al libre pensamiento.

c. Mundo de la vida:

Es el espacio en que se vive diariamente y en el que se aprende por experiencia de la vida. Sin esta no sería posible realizar las prácticas pedagógicas, como tampoco existiera un contexto donde hacerlo. El mundo en que se desarrolla la vida es el mismo que permite que las relaciones intersubjetivas sean las que ocasionen el acercamiento del ser humano al entorno social y educativo como mecanismo que permite la realización del desarrollo en sus diferentes

dimensiones, con el objetivo de encontrar un tipo de acciones que se materializan en la libertad de pensamiento y por supuesto, en el buen manejo de las relaciones y/o invariantes en que se dan las prácticas pedagógicas, pero las que se miran desde fuera y dentro del aula y de todo aquello que se dinamiza en la institucionalidad.

d. Contexto social y educativo:

Es un espacio donde los que están aprendiendo comparten experiencias, diferencias, defectos, afectos y situaciones comunes. Este tipo de contexto determina ciertas características que le imprimen un sello particular a los que se encuentran haciendo parte de él. Ahora, como contexto que es permea las diferentes relaciones intersubjetivas que se dan cotidianamente en el ejercicio de la práctica pedagógica, de tal manera, que el contexto social y educativo es también el espacio donde es posible realizar un tipo de práctica pedagógica, que no sólo se circunscribe al aula, sino a la misma dinámica socioeducativa e intersubjetiva que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Concepciones de estudiantes de básica primaria (1975-1979).

De igual manera que los maestros, los estudiantes fueron abordados en un dialogo intersubjetivo aplicando la entrevista en profundidad. Los resultados de estos permitió agruparlos en un análisis similar el cual arrojó las siguientes concepciones:

a. Saberes cotidianos (saberes ignorados):

Según lo que usted nos ha explicado es lo que no se sabe. Es como lo que se ignora y quien ignora no sabe. También puede ser el conocimiento que no se ha dado y como no lo sabe, se ignora. Es decir, que lo ignorado lo es, hasta cuando se conoce. Al enterarse de él, deja de serlo, por lo tanto, se puede concluir, que así como todos conocen, de igual forma todos ignoran. Ni el más sabio conoce todo, ni el menos educado ignora todo.

b. Práctica pedagógica:

Es lo que sabe el maestro, debido a que le permite practicar todos los días con nosotros y eso se aprende es haciendo. Eso es como todo en la vida, nada hay en el mundo que no se aprenda practicando. El buen maestro es el que todos los días hace la clase y esa actividad lo llena de experiencia. La práctica pedagógica también permite enseñar bien, porque quien tiene experiencia, es decir, práctica, es quien puede hacer las cosas bien. No es lo mismo un profesor recién graduado, que uno de veinte años de servicio.

c. Mundo de la vida:

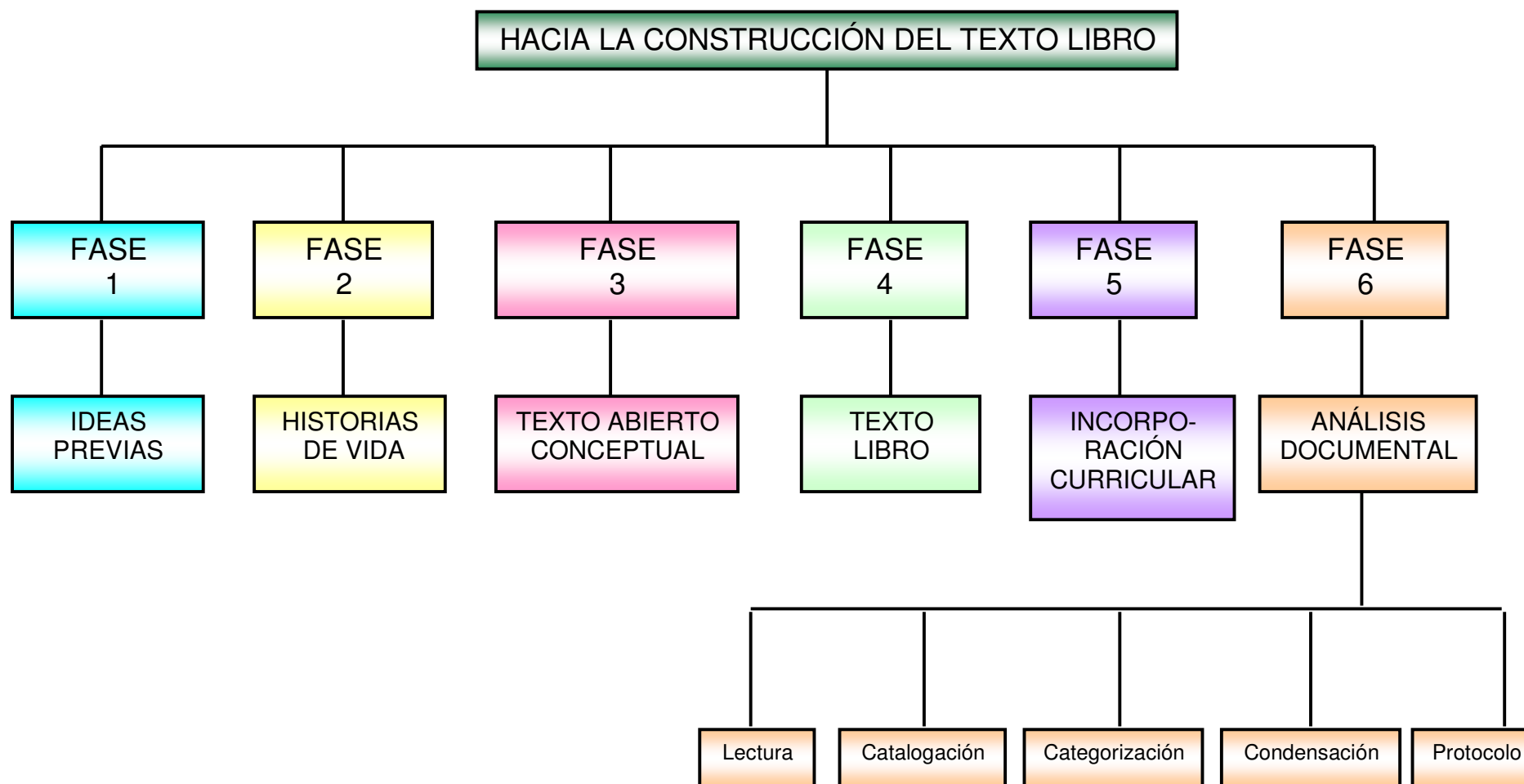
Según lo que han informado, es lo que se vive diariamente en la vida. Esto que pasa en este mundo del que están informando, es lo mismo que se vive en el que se está, por lo tanto no existe diferencias. Ahora, ese mismo mundo según lo que se ha entendido, es el mismo que comparte cualquier persona sin distingo de ninguna clase, eso si, cada quien con sus particularidades, sean individuales o grupales.

d. Contexto social y educativo:

Según lo que nos han explicado es donde uno hizo la primaria. Pero también se puede decir, que ese sitio no es el único para aprender, de tal manera, que el que está interesado y tiene la voluntad para hacerlo, cualquier sitio se puede convertir en escuela, o por qué no, en contexto social y educativo. Eso depende es de quien aprenda, porque a uno no lo pueden obligar a que haga lo que no quiere. Por ello, se aprende cuando se quiere.

6.2 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este proceso de sistematización fue abordado en seis fases como las siguientes:



6.2.1 Primera fase: Caracterización de las ideas previas.

La primera fase se va a relacionar con las ideas previas, las cuales son aquellas que proceden de ciertos acontecimientos que se producen en determinados momentos de la vida y que se forman por ciertas concepciones espontáneas cuando dan significados a fenómenos o actividades cotidianas. También se forman por transmisión social, cuando son adquiridas a través de saberes y creencias culturales y la formada por concepciones analógicas, debido a que establece relaciones útiles con otras ideas. Se caracterizan porque buscan la utilidad más que la verdad, siendo coherentes desde el punto de vista científico, de tal manera que son bastantes estables. Además, se exteriorizan mediante predicciones, explicaciones y comportamientos.

Sin embargo, al comprender el concepto, se descubre que es el mundo que se ha vivido. Para corroborar esto, el autor expresa: “Me desarrollé en el mundo de la vida de la casa, de la escuela, del colegio, de la universidad, de la especialización, de la maestría y de todos los espacios geográficos por donde he pasado”.

En consecuencia con lo anterior, para los niños, Servuro Luís y Teotisto Benjamín, así como para los maestros Juan Pascual, Tito Liborio y Crisóstomo²⁷, tuvieron sus ideales de formación relacionados con sus perspectivas de mundo. Seguramente, hoy día a todos se les dificulta borrar de su mente los acontecimientos socioeducativos e históricos que cada uno vivió en el mundo de tensiones del mundo de la vida. Para Servuro Luís, le es difícil no recordar las ideas que se le formaron cuando observaba llegar a su mamá con la falda llena de pizcas de tiza, o las concepciones que se ideó Teotisto cuando por primera vez esperaba al nuevo amigo para jugar a la escuela, ya que él no estudiaba por condiciones socioeconómicas y culturales. Que decir de las ideas con que el maestro Juan Pascual llegó a la política, como forma de ayudar la extrema pobreza de su comunidad, pero logra encontrar, que la politiquería es la cloaca más grande que tiene la tierra. Para el maestro Tito Liborio, como desprenderse de las ideas previas por hacer la maldad, la injuria, la calumnia y la farsa, persistente en su mundo de la vida. Por el contrario, como olvidar los buenos oficios del maestro Crisóstomo, el hombre que puso a dialogar, disentir, a intersubjetivar la escuela, pero muy difícil quitarse de la mente, que por la politiquería fue trasladado a lo más distante del municipio por no ser hombre cercano al alcalde.

Hay que advertir que, para poder comprender las ideas previas dadas en el mundo de tensiones de los sujetos en estudio, se acudió a realizar exhaustivamente la revisión de literatura para tratar de encontrar una categoría macro que envolviera

²⁷ Personajes centrales de los textos-libros que sirvieron como referentes locales teóricos de base para la investigación.,

el concepto o subcategoría de mundo de tensiones, hasta que fue encontrado el de mundo de la vida y que al analizar el enunciado se llega a concluir que la definición contiene lo que se estaba buscando.

Al hacer la indagatoria sobre la comunidad de científicos de este concepto, emergen eminentes pensadores como Husserl, E. (1936), Habermas, J. (1987) y Ausubel, D. (1976), que al abordarlos detenidamente se refieren al concepto en mención, pero con ciertas diferencias.

En relación con el saber previo, Husserl, E. (1936) le otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento. Para ello, a su juicio es necesario obtener previamente en su aspecto puro las categorías y leyes lógicas. Por lo tanto, el objeto de conocimiento no existe fuera de la conciencia del sujeto. Este se descubre como resultado de la intuición, lo que permite que el criterio de la verdad se haya constituido por las vivencias personales del sujeto.

Para el caso de Habermas, J.(1987), al retomar la fenomenología de Husserl, más que criticar con esto la positivización de las ciencias, trató fue de darle una solución a la crisis de la modernidad con la tematización del mundo de la vida, el cual para Habermas lo integran tres submundo, como el físico, el de la cultura y el social, espacios en el que se debaten ideas, conceptos y tensiones que permiten, por decirlo así, la rehabilitación de la doxa y de la skepsis. Con esto se realza el objeto de las ciencias sociales, que se construye en el mundo de la vida, en la experiencia subjetiva, en la intencionalidad práctica y valorativa, dando como resultado la evolución de los saberes que genera la cultura. Esto de alguna manera obliga a usar el término de lo fenomenológico para fortalecer los procesos de comprensión y reconocimiento de situaciones, contextos, saberes y diferencias culturales. La reivindicación que le hace Habermas al concepto de mundo de la vida de husserl, conduce a que se incluya la construcción de lo social, ya que si no fuera así, quedaría en el anonimato, debido a que siguiera refiriéndose a la mera subjetividad trascendental, en la cual los saberes previos hubiesen quedado como simple expresión de sentido, donde sólo el lenguaje cumpliría la función exclusiva de pronunciación.

Por su parte Ausubel, D. (1976), plantea que el maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, debe asegurarse que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas que aparecen circulando en el mundo de tensiones del mundo de la vida del niño. Esto es uno de los aportes que Ausubel le hace al constructivismo, ya que este enfoque es uno de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero con la noción de que los alumnos deben tener algún conocimiento de los mismos.

6.2.2 Segunda Fase: Elaboración de historias de vida socio pedagógicas

Cielo Arismendi Pérez, nació el 15 de marzo de 1928 en el Corregimiento de Arache – municipio de Chimá. Después de haber cursado su primaria en la escuela rural de su pueblo fue trasladada a Cartagena para que continuara su bachillerato en la Escuela Normal de Señoritas departamento de Bolívar. Luego de haberse graduado como normalista 1947, fue nombrada maestra en su Corregimiento de Arache, quien en esa época pertenecía al departamento de Bolívar.

Al regresar a su tierra natal, le fue dada la dirección de la escuela, por ser la única docente graduada para tal fin. El resto de maestras eran empíricas, pero por ser personas de reconocida reputación, prestigio familiar, económico y político le encomendaban esa misión. Al establecerse como maestra directora en el pueblo que la vio nacer, cinco años después, se conoció con el joven Benjamín González Petro, persona con quinto año de primaria, pero de familia con poder político y económico.

Al contraer matrimonio, empezó una relación marital que arrojó siete hijos, cuatro varones y tres mujeres. Todos, en la medida en que iban creciendo y a mitad de sus estudios primarios iban siendo enviados a Cartagena para que la finalizaran allá, con la intención de ir adaptándolos a un sistema de vida diferente, de tal manera que de los siete emergieron cuatro profesionales y una normalista.

En esa época, fue ella una de las impulsoras de la educación del municipio, así como el hecho de mandar hijos a estudiar a otra parte, rompiendo el paradigma en ese contexto, de que no era necesario que los muchachos estudiaran, debido a que se consideraba una actividad para los ricos y personas de la ciudad.

Le tocó afrontar las reformas educativas lesivas de gobiernos como el de las Cuatro Estrategias (1970 – 1974), para Cerrar la Brecha (1974 – 1978), el de Integración Nacional (1978 – 1982) y Cambio con Equidad (1982 – 1986). Además, sorteó la doble jornada académica y la misma repartición alimenticia que promulgó en la década del 60 la Alianza para el Progreso.

Aprendió a ser enfermera por lo que se convirtió casi que en una médica, máxime cuando uno de sus hermanos, un hijo, esposos de sobrinas, eran médicos y sus pasos frecuentes por Arache más el contacto con pacientes, cajas de drogas y revistas de medicina le dieron herramientas para formarse empíricamente en la medicina. Su casa, en horas de la tarde, también se convirtió en el centro de fuertes debates relacionados con los ajustes y reformas que llegaban del recién convertido departamento de Córdoba, cambios que también obedecían a los procesos politiqueros en relación con la consecución de votos y prebendas a líderes regionales que se daban alrededor de la educación, como sector clave

para este tipo de eventualidades, empezando por ella misma, que era una aguerrida goda de la cuerda del senador Miguel Escobar Méndez.

Después de 35 años de estar dirigiendo la Escuela Rural de Arache, una tarde le llegó una carta que le manifestaban su retiro forzoso como directora y maestra, noticia que la desmoralizó y la hizo sentir muy mal, pero también logró entender que su vida laboral como pedagoga había terminado físicamente, además, sabía que había dejado huellas para hacer historia, tanto, que hoy se refleja de ella una parte de esta historia.

Como resultado de este trabajo de campo, el investigador hizo construcción de historias de vida de docentes y estudiantes demostrando que en la medida en que se vayan resignificando, sistematizando y comprendiendo, emergen nuevos saberes sobre el mundo de tensiones que se dan en el mundo de la vida.

6.2.3 Tercera Fase: Elaboración de Textos Abiertos Conceptuales -TAC.

En esta fase, ya con las historias de vida elaboradas, se inició un trabajo, consistente en la aplicación a cada historia del método **IRSICO-TAC**²⁸ y convertir las historias de vida en textos abiertos conceptuales, tendiente a formar la trama discursiva de carácter socio pedagógico para la construcción del texto libro.

6.2.4. Cuarta Fase: Elaboración de textos libros socio pedagógicos.

Cuando los textos abiertos conceptuales (**TAC**) se reúnen en número de 20 o más con fines, objetivos similares y secuenciales se convierten en un texto libro que debe tener los siguientes criterios:

a. Cada parte del texto abierto conceptual comienza con un título, recuadro, síntesis, cuerpo del texto (entre textos escritos, también incluye recuadros que didactizan la obra, terminando el escrito con unas preguntas problematizadoras relacionadas con la temática expuesta.

b. Las temáticas abordadas en cada texto abierto conceptual ignorado (**TACI**) deben ser de carácter socio pedagógico; producto de la dinámica que se da en el

²⁸ El nombre al método le fue dado para efectos didácticos de su pronunciación y su significado es: Identificación, resignificación, sistematización y comprensión de textos abiertos conceptuales.

mundo de tensiones del mundo de la vida (incluye microentorno y macroentorno).²⁹

c. Cada texto abierto conceptual debe darse a partir de hechos reales en los cuales el autor pueda jugar con la realidad.

d. En cada texto abierto conceptual aparece un personaje central, que tiene que ser transversal en toda la obra.

e. Luego de reunidos todos los textos abiertos conceptuales y relacionados con un tema común, puede convertirse en un género de cuento o novela socio pedagógica.

f. Una vez estén reunidos 20 textos o más, con los criterios anteriores, llevarlos a juicio de expertos para su revisión morfosintáctica. Al ser realizado este procedimiento, enviarlo a pares. Después del resultado, buscar formas de publicación.



El resultado de estas cuatro fases permite intervenir el componente curricular relacionado con el plan de estudio y dentro de este, la signatura de contexto escolar, convirtiendo a la quinta fase en un proceso de validación de los resultados iniciales.

²⁹ En esta investigación se asume el concepto de microentorno como el contexto social y educativo con funciones particulares en la familia y la escuela. Por su parte, el macroentorno no es más que el espacio donde se dinamizan las relaciones del microentorno.

6.2.5. Quinta Fase: Incorporación curricular de los textos libros socio pedagógicos al sistema de conocimiento de la asignatura contexto escolar en el Quinto Semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades - Lengua Castellana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Ya con los textos libros socio pedagógicos como productos de la presente investigación, se pueden aplicar en cualquier institución educativa desde la básica a la universidad. Para efectos de la investigación en comento, en esta quinta fase participan como muestra los estudiantes del Quinto Semestre de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades-Lengua Castellana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. En este quinto semestre, las diferentes licenciaturas cursan como componente pedagógico transversal la asignatura de Contexto Escolar ubicado dentro del núcleo de Educación y Formación del ser humano en la historia, debido al desarrollo esencial de estos conceptos.

De los dos conceptos en mención, se aborda su historia, sus fines, las perspectivas y por supuesto el análisis de las relaciones entre educación, instrucción y ciencia y/o entre la universalidad y la particularidad, entre las tendencias humanísticas e instrumentales, así como del mundo de tensiones que se derivan de las vicisitudes de los actores que intervienen en el fenómeno educativo, sin que se descarte la posibilidad de universalizar el mundo de la vida local con el universal, donde el todo de cuenta de las partes, pero también estas den parte del todo.

En relación con lo anterior, para introducir la temática relacionada con los saberes ignorados que hacen parte de los textos libros socio pedagógicos se le presentó al colectivo de la asignatura de Contexto Escolar del departamento de psicopedagogía una propuesta de rediseño del sistema de conocimientos donde se incluya como complemento para afianzar la relación entre escuela, familia y comunidad, (**relación escuela – familia, escuela – cotidianidad, escuela – comunidad, escuela – cultura y escuela – construcción social de la realidad**) temáticas que son transversales en los textos sometidos a estudio.

El colectivo en mención, luego de escuchar la propuesta revisó exhaustivamente las temáticas, encontrando la conexidad de estos saberes con el perfil profesional de los estudiantes, como sujetos coadyuvantes para el desarrollo institucional. Ante esta apreciación, determinó aprobar el ajuste para incluirlos en el V Semestre de Lengua Castellana por un semestre y luego someterlos a evaluación bajo el informe del proponente.

Dentro de los temas propuestos a abordar en la asignatura de Contexto Escolar, uno de los procesos que más necesitan conocer los muchachos está relacionado con la comprensión de la dinámica crítico reflexiva de los contextos sociales y educativos donde futuramente van a laborar. Qué mejor referencia que presentarles la comprensión de los saberes cotidianos que se dan paralelos a la enseñanza de los saberes científicos en las prácticas pedagógicas como elementos de la pluridiversidad del mundo de tensiones del mundo de la vida en el departamento de Córdoba.

Para ilustrar mejor las diferencias y ajustes realizados al sistema de conocimiento de la asignatura de contexto escolar se presenta a continuación el siguiente cuadro.

6.2.6. Sexta Fase: Análisis Documental de los Textos Libros Socio Pedagógicos realizados por los Estudiantes del Quinto Semestre Del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

En relación con esta actividad, se le propuso a los estudiantes conocer la dinámica comportamental del contexto social y educativo que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida a través de la lectura de los siguientes textos – libros:

- 1. La educación de Teotisto.**
- 2. La Escuela de Sérvuro Luís.**
- 3. ¡Qué maestro fue Tito Liborio!**
- 4. Diálogos del maestro Crisóstomo.**
- 5. La política del maestro Juan Pascual.**

Ahora bien, para proceder con el análisis documental de los anteriores textos - libros socio pedagógicos, los estudiantes en su proceso de lectura para reforzar las temáticas de cada capítulo, lograron profundizar las categorías de análisis transversales en los cinco textos. Esto se hizo a través de una puesta en común para analizar la forma como emergieron las cuatro categoría que harían parte de dicho análisis.

Esta actividad se hizo para que los 28 estudiantes se agruparan en número de cuatro, quedando una totalidad de siete grupos. Para este análisis documental los

estudiantes utilizaron como ruta instrumental metodológica la de Rojano, J. (2008), la cual presenta los siguientes aspectos:

- a. **Lectura:** Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.
- b. **Catalogación:** Lista de documentos afines y colaterales al del estudio.
- c. **Categorización:** Palabras claves y elaboración de índice.
- d. **Condensación:** Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.
- e. **Protocolo:** Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

Ahora bien, el profesor de la asignatura de contexto escolar y proponente de la presente investigación, para orientar a los muchachos en el desarrollo del análisis documental, utilizó en clase como procedimiento metodológico el seminario taller, el cual se desarrolló de la siguiente manera:

¿Qué es el seminario taller?

Se denomina seminario – taller en la presente investigación a una forma de trabajo con estudiantes, con la intención de darle una organización al trabajo en grupo, generando procesos de autoformación y autogestión a través de:

- a. La socialización de experiencias, metodologías de estudio y avances del conocimiento.
- b. Encuentros con el fin de crear mecanismos que facilitan la participación tanto oral como escrita de los avances de estudiantes y profesor.
- c. Formación de una actitud investigativa a través del desarrollo de competencias como saber escuchar, hablar, escribir, leer y preguntar.
- d. Creación colectiva de aprender a trabajar en grupo que permita la confrontación con otros, a través de un proceso de afectación de imágenes que cada miembro ha interiorizado a lo largo de la vida. En los maestros se puede hablar de formas tradicionales de relación con los alumnos, como el autoritarismo, verticalismo, de relación con el conocimiento, dependencia del profesor y del libro como poseedores de verdad. En este trabajo de creación colectiva, desaparece el autor (para este caso el mejor estudiante o el profesor y por tanto la autoridad-verdad) ya que el producto del trabajo del seminario taller para abordar el análisis documental no se redujo a la repetición de lo que se dice en los libros, ni de lo que

dice el profesor, sino que se dio la apertura a la creación de formas de participación en investigación desde la problemática individual.

e. La formación de autonomía, conducente a otorgarle responsabilidad al trabajo en grupo y manejo del mismo, lo que hizo crear en el estudiante y el docente más autonomía frente a su relación con el conocimiento y por ende en su relación con el otro.

Criterios generales que se utilizaron para la organización de los talleres:

Para la organización de los talleres se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

a. Distribución del trabajo en subgrupos: Fue necesario dividir la temática en subtemas para garantizar la participación de todos los estudiantes en los talleres.

b. Organización del grupo: Una vez distribuida la temática fue conveniente nombrar los coordinadores del grupo. Lo mismo que determinar el sitio de reunión y las eventuales fechas de realización de talleres.

c. Elaborar escritos para cada taller: Se estableció como necesidad de que los estudiantes se presentaran a los talleres con escritos, teniendo en cuenta los subgrupos y los subtemas. La idea fue generar un proceso de socialización sobre la significancia del mundo de tensiones del mundo de la vida en el departamento de Córdoba donde cada uno de los escritos fuera leído por los estudiantes con anterioridad al taller.

d. Elaboración de protocolos: Como producto del taller, cada subgrupo elaboró un protocolo con los siguientes aspectos:

Puntos de acuerdo de la discusión.

Puntos de desacuerdo de la discusión.

Preguntas, dudas y vacíos que surgieron de la discusión.

Logros y dificultades del trabajo en grupo.

Tema a tratar en la siguiente reunión.

Este documento se hizo con altos niveles de responsabilidad, previa información del orientador donde se les hizo ver lo importante para la memoria de la investigación. Con las inquietudes expuestas por los estudiantes, se iniciaba un proceso de devolución aclarando los vacíos, dudas y preguntas que iban surgiendo, tanto en el avance de la investigación como en la organización y consolidación del grupo.

e. Elaboración por parte de los estudiantes: Esto tuvo como fin proponer un proceso de dirección de la investigación. Fue importante que el investigador y los estudiantes elaboraran informes que dieron cuenta del avance de la misma.

f. Evaluación: Esta adquirió un carácter formativo, en cuanto fueron los estudiantes quienes establecieron sus propias formas de evaluación y control frente a los avances y dificultades en su proceso de formación tanto a nivel individual como grupal. Para ellos, la evaluación de los textos-libros se convierte en un dispositivo que les permite, por una parte, mostrar avances en el proceso de investigación y por la otra, medir el grado de avance a nivel formativo, como frente a la afectación del pensamiento y creación de nuevos conocimientos.

6.3. RESULTADOS

6.3.1 Comprensión de los saberes cotidianos

En relación con el primer objetivo específico, la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas dadas en la Escuela Rural de Arache, Municipio de Chimá - Departamento de Córdoba, entre 1975 y 1979 permitió conocer la importancia de estos saberes para poder entender la enseñabilidad de ciertos procesos de carácter científico, así como también el acercamiento de estos dos saberes. Con esto se está demostrando que el currículo oficial necesita, que los saberes que él ignora deben amarrarse tanto teórica como en forma práctica, con el objetivo de rescatar toda una serie de acontecimientos que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida de la escuela, de la cafetería, de los patios, de las oficinas, de la calle, del aula y de todas las relaciones de intersubjetividad que se dan en el complejo mundo social de la enseñanza.

Ahora, al preguntarse por el tipo de conocimiento que se genera en esta investigación a través de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de los saberes que el currículo ignora, se producen varias respuestas y miradas diferentes, como fueron las de tipo epistémico y las metodológicas. También se encuentra, que una de las realidades que le da identidad a la sistematización, es la necesidad por producir saberes que engrandezcan los espacios de acción y comprensión. Desde la postura epistémica, que es la posición neopositivista, la sistematización se concibe como un método y las fases que lo estructuran poco se diferencian del método científico. Por su parte, la perspectiva interpretativa, la asume como una negociación cultural, en un juego de interpretaciones, saberes y lógicas entre los participantes y el investigado.

Esto demuestra que este fenómeno comprensivo de los saberes cotidianos puede multiplicarse en las diferentes instituciones educativas en cualquiera de sus

niveles, lo que haría un mejor análisis y comprensión de los fenómenos socio científicos que se dan en la cotidianidad del niño y la niña, lo que conduce a generar en estos mejores procesos de aprendibilidad, lo cual tendrá incidencia en la apropiación conceptual para poder entender su entorno y poder actuar de acuerdo a su cultura.

6.3.2 Elaboración de Método.

Para el cumplimiento del segundo objetivo se elaboró un método que permitió la construcción de textos abiertos conceptuales. Ha continuación se presenta la estructura.

Para construir el texto abierto conceptual existen dos posibilidades:

1. Si el texto que va a realizarse es sobre el saber ignorado, necesita de la información que suministra las tensiones del mundo de la vida, relacionadas con fuentes primarias no escritas y observaciones directas, sin tener que acudir a revisiones de literatura.

2. Por el contrario, si el texto que se va a realizar está relacionado con el saber conocido (saber científico) el individuo escoge un eje temático, área, y/o situaciones producto del análisis de las investigaciones. El diseño para ambos saberes comprende las siguientes etapas.

1) Etapa uno: Identificación. Este comprende dos aspectos.

a. Herramientas extrínsecas: Estas son de dos tipos.

Físicas: Lápiz negro, colores, esfero, papel, borrador, pegante, tintas, acuarelas, etc. Anote cuáles va a utilizar. _____

Documentos: Si vas a identificar, resignificar, sistematizar y comprender las tensiones que se dan en el mundo de la vida no necesitas de documento alguno. Pero, si lo que vas ha hacer es a confrontar el saber conocido (saber científico), necesitas de libros, textos, guías, videos, medios, tele conferencias, Internet, televisión. Anote aquí lo que va a utilizar. _____

b. Herramientas intrínsecas: Lo integran dos saberes.

El saber ignorado: Es el saber que se obtiene del mundo de tensiones que se da en el mundo de la vida, producto de la dinámica cotidiana de experiencias y vivencias diarias. Anota cual vas a utilizar, o son todos. _____

Saber conocido: Es el saber que se obtiene de la experimentación y que se maneja en el ámbito disciplinario de cualquier área del conocimiento. Además, circula en las instituciones educativas por orden curricular, encontrado en textos, guías y libros, en muchas ocasiones sin que contengan nada del contexto donde se implementa. Anote el saber conocido que vas a trabajar. _____

2) Etapa dos: Resignificación

Es la fase que permite recomponer todo lo que hasta aquí se ha elaborado con el objetivo de reorganizar lo que vas a escribir, pero dependiendo del saber que has elegido: Ahora, todos los aportes que se han realizado anteriormente te van a servir para ir pensando en la pregunta problematizadora relacionada con todo lo que has escrito y sobre la cual empezarás a escribir. _____

3) Etapa tres: Sistematización

a. Proceso de autogestión: Esto incluye lo siguiente:

Si se quiere elaborar es un texto abierto conceptual con saberes ignorados (saberes no reconocidos por el currículo-**TACI**)³⁰ entonces, debes expresar lo que deseas trabajar, segregando ideas y plasmándolas en esta parte. Una vez realice la escritura, dejaría el camino para enfrentar la siguiente fase. _____

Ahora, si se quiere es producir un texto abierto conceptual con saberes reconocidos por el currículo (**TACRE**)³¹ se debe hacer lectura en textos, guías, Internet, revistas y detectar conceptos llamativos, palabras claves, afirmaciones y proposiciones de los saberes en mención (saber científico) consignándolo en esta parte, para luego utilizarlos en la elaboración final del texto disciplinar.

b. Proceso de co-gestión: Comprende dos aspectos:

En este proceso vas a escribir las razones por la cual quieres hacer un texto abierto conceptual. Este estará relacionado con el que se escogió sea de tipo ignorado (**TACI**) o reconocido (**TACRE**) _____

En este aspecto vas a señalar ¿cuáles serían los alcances que pretende lograr una vez construya el texto-abierto conceptual elegido? _____

³⁰ Significa: Texto abierto conceptual ignorado.

³¹ Significa: Texto abierto conceptual con reconocido por el currículo.

4) Etapa cuatro: Comprensión

En esta fase se produce la escrituralidad del texto abierto conceptual, de acuerdo al que hayas elegido. Para el caso del texto abierto conceptual ignorado (**TACI**) debe estar relacionado con la comprensión de los saberes cotidianos (saberes ignorados) en las prácticas pedagógicas del saber enseñado que permita conocer la realidad del mundo de tensiones que se da en la cotidianidad del mundo de la vida. Pero si es un texto abierto conceptual reconocido por el currículo (**saberes científicos-TACRE**), necesita acompañarse de textos guías. Cualquiera que sea el texto elegido debe llevar implícitamente los siguientes aspectos.

- a. Supuesto teórico del texto.
- b. La intencionalidad del texto.
- c. Referentes teóricos del texto.
- d. Conclusiones del texto.
- e. Pregunta problematizadora relacionada con el texto escrito que invite a la discusión teórica sobre lo abordado.

Anote aquí su texto abierto conceptual elegido. _____

Este modelo, para el caso de las historias de vida, lo que permite es organizarlas en un escrito que va a depender de las prioridades y de la temática que se ha abordado. Cuando estas historias de vida se someten a ser identificadas, resignificadas, sistematizadas y comprendidas, es decir, pasar por el método en mención se convierten precisamente en un texto abierto conceptual, que es un escrito mucho más acabado y avanzado en el cual debe reflejarse el objeto de investigación que se está abordando, además, su extensión puede ir de tres a diez páginas.

6.3.3 Construcción del texto abierto conceptual.

En tercer objetivo es sobre la elaboración de textos abiertos conceptuales relacionados con los saberes cotidianos para la construcción posterior de textos libros socio pedagógicos. Para este caso se presenta ejemplo de un texto abierto conceptual

Parte 1.

LA MAESTRA COCINERA

Síntesis



Fig.1.1. Profesora hace clase en su casa

El paternalismo de la escuela ha influido tanto en el desarrollo biosicosocioeducativo del niño, que lo estableció como elemento en la cultura de la escuela.

Sérvuro Luís recuerda haber tenido un aprendizaje simultáneo con la preparación de una sopa, o arroz, debido a que en la casa de la profesora Petra quedaba la escuela, razón por la cual los estudiantes sabían lo que almorzaba la maestra diariamente; ya que más de una vez los olores se sentían en la clase y mentalmente los niños decían:

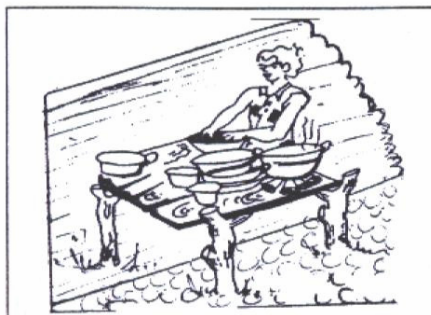


Fig. 1.2 Profesora que suspendía la clase para ir a cocinar.

Están haciendo mondongo, pescado frito, huevos revueltos, siendo esta última comida la más frecuente durante todos los meses. Inclusive, el pueblo se enteraba porque los estudiantes lo decían, que en la casa de la profesora Petra estaban haciendo remolino de huevo. Ahora, como la maestra era la que la elaboraba, siempre estaba pendiente al llamado que le hacían de adentro, interrumpiendo la clase. Señora Petra... y de pronto salía disparada a terminar de revolver.

Luego de hacerlo, regresaba y argumentaba: bueno, muchachitos ... íbamos por la vaca, ya les dije que es rumiante ... Incluso, cuando la persona que se encargaba de llamarla por alguna circunstancia no avisaba, quien lo hacía era alguien del curso, ya que escuchaba sonoramente cuando el agua hacía hervores chissss ..., sonido que indicaba que ya estaba lista para recibir al arroz y la maestra, más pendiente de lo que sucedía en la cocina que de los estudiantes, se hacía la que no escuchaba y alguien le recordaba: seño, seño, seño, el agua se está derramando y nuevamente: niños, ya vengo; y en esta dinámica muchos años vivió la escuela y todos los que pasaron por ella, su proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo piensa usted que se dio el desarrollo cognitivo, de habilidades y destrezas de pensamientos, así como la construcción del conocimiento en los niños de esta institución?

¿Cuál cree usted que fueron las estrategias pedagógicas que utilizó la profesora Petra, orientando la enseñanza de esta forma?

6.3.4 Incorporación curricular

Para el cuarto objetivo relacionado con la incorporación curricular de los textos libros al sistema de conocimiento de la asignatura contexto escolar del quinto semestre del programa de lengua castellana de la Universidad de Córdoba se presenta el resultado del rediseño de los contenidos de la mencionada asignatura.

Cuadro comparativo entre los dos sistemas de conocimiento.

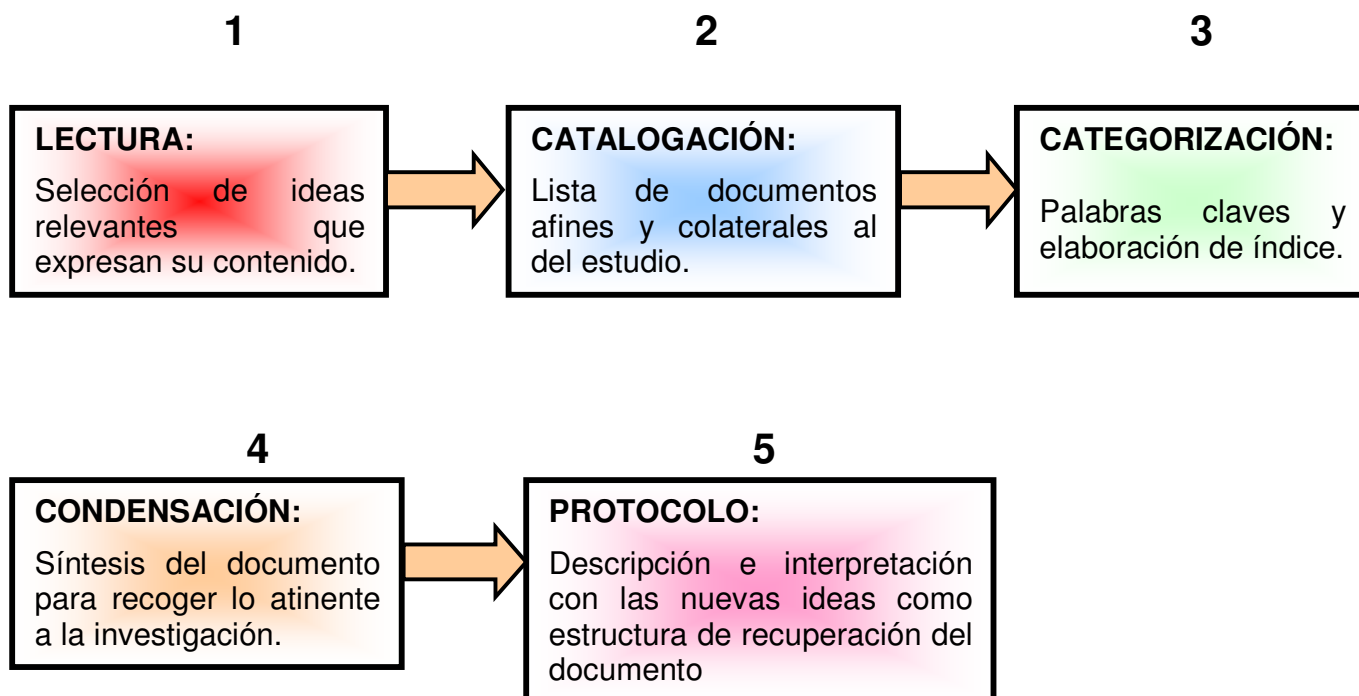
Asignatura sin textos libros	Asignatura con textos libros
<p>1. VALORACIÓN DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS</p> <p>1.1. Concepto de contexto y cultura 1.1.1. Lo urbano y lo rural 1.1.2. Medios tecnológicos y de comunicación 1.1.3. Caracterización de la pobreza (condiciones sociales).</p> <p>1.2. Familia 1.2.1. Naturaleza y diversidad 1.2.2. Funciones básicas de la familia</p> <p>1.3. Concepto de escuela 1.3.1. Naturaleza y diversidad 1.3.2. Funciones básicas de la escuela</p> <p>1.4. Concepto de comunidad 1.4.1. Componentes básicos de la comunidad 1.4.2. Procesos de construcción de comunidad</p> <p>2. RELACIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS</p> <p>2.1. Procesos de relación entre la escuela y la familia 2.1.1. Convivencia 2.1.2. Procesos de relación social entre Escuela y la Comunidad</p> <p>2.2. Procesos de relación social entre escuela y la comunidad 2.2.1. Comunidad 2.2.2. Participación</p>	<p>CAPÍTULO UNO Escuela y construcción social de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El apriorismo y el empirismo. • Determinación social de la realidad. • La realidad de la vida cotidiana. • El proceso de construcción de la realidad social. • La externalización, el proceso de objetivación, la internalización. • La realidad objetiva y subjetiva. • La dimensión histórica de la realidad. <p>Texto guía: Individuo, grupo y representación social. Texto libro: La educación de Teotisto Película: Mentas peligrosas. Visita a escuela: Victoria Manzur.</p> <p>CAPÍTULO DOS Escuela – familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de contexto • Concepto de escuela • Concepto de contexto escolar • Concepto de cultura. • Familia, naturaleza y diversidad • Función básica de la familia • Escuela y convivencia familiar. • Participación de los padres en la escuela. • Dinámica familiar conflictiva y su incidencia sobre la escolaridad. <p>Texto guía: Escuela, familia y comun. Texto libro: La Escuela de Sérvuro Luís. Película: Los niños del cielo. Visita a escuela: Villa Cielo.</p>

Asignatura sin textos libros	Asignatura con textos libros
	<p>CAPÍTULO TRES. Relación escuela – familia – comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué es la comunidad. • El compromiso de la comunidad. • Acciones hacia la comunidad. • Educación comunitaria. • Interdependencia escuela – familia y comunidad. <p>Texto guía: Escuela, familia y comunidad. Texto libro: ¡Que maestro fue Tito Liborio! Película: La sociedad de los poetas muertos. Institución Educativa a visitar: El Sabanal.</p> <p>CAPÍTULO CUATRO. Dialogica e intersubjetividad en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia escuela – familia – comunidad. • Cultura – educador – escuela y comunidad. • La participación de las comunidades en la administración de la educación. • La escuela y la promoción de la comunidad. • Autoconocimiento de la comunidad. • Productividad en la escuela. <p>Texto guía: Escuela, familia y comunidad. Texto libro: Diálogos del Maestro Crisóstomo. Película: La mona lisa. Escuela: Colegio La Salle</p> <p>CAPÍTULO CINCO. Escuela y política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre educación y política. • La pedagogía política. • La política educacional. • Funcionalidad ideológica, política y económica de la educación. • La educación política. <p>Texto guía: Formación política para educadores. Texto libro: La política del maestro Juan Pascual. Película: Guión de líderes asesinados. Escuela: Mercedes Abrego.</p>

6.3.5 Análisis documental

La ruta metodológica que los estudiantes utilizan para el análisis documental en cada uno de los cinco textos-libros fue la siguiente:

RUTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL³²



6.3.5.1 Primer Texto Libro: ¿La Educación de Teotisto?

Es necesario aclarar que por la extensión de los textos abiertos conceptuales que componen a los cinco textos-libros se hace una síntesis de cada uno de ellos.

³² Ruta metodológica propuesta y validada por el profesor Joaquín Rojano de la Hoz en sus diferentes procesos de investigación etnográfica.

A. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos Abiertos conceptuales ignorados (TACI):

Cinco años de Primaria.

El deber ser permitió el adiestramiento y comportamiento de los niños, llevándolos a un proceso formativo y educativo, aún con microentornos y currículos institucionales diferentes, sin ser estos excluyentes en el aprendizaje de cada uno de los niños.

Seis años de Bachillerato.

En ese entonces era un privilegio estudiar bachillerato, lo que conllevó a que Teotisto Benjamín y Sebastián se convirtieran en los dos primeros bachilleres de Santa Lucía de Arache, uno de un colegio formal y el otro de uno no formal.

Cinco años de Universidad.

La profundidad del conocimiento es consecuencia de la voluntad, disciplina y apropiación de quien lo haga. No es la obligatoriedad, ni la rigidez lo que permite el manejo de los saberes que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Un año de Especialización.

El pensamiento de Sebastián para nombrar a su amigo en la empresa, se convertía cada día más en una utopía, debido a que la vigilancia fue primeramente sobre la relación de amistad, lealtad y compañerismo que existía entre los jóvenes, quienes mantuvieron un pacto de diecisiete años de cooperación para educarse.

B. CATALOGACIÓN. Lista de materiales afines y colaterales al estudio.

El texto -libro, La educación de Teotisto está centrado en una historia de vida donde se pueden confrontar diversos aspectos relacionados con los procesos de autoformación, pero más que esto, es ver como en un estado social de derecho existen situaciones donde un niño no va a la escuela porque su mamá no se lo permite, es decir, se puede hablar de: Un niño sin escuela, una realidad posible. De igual manera, culpabilizar al estado, a la sociedad y a la familia, ya que a ellos, no sólo les toca velar por la calidad y el mejoramiento de la educación, sino también promover el acceso al servicio público educativo.

El niño Teotisto como personaje central de la obra debe recurrir a inventarse una escuela en su casa porque él quiere estudiar, posibilidad que la madre le niega alegando que en su familia nadie había ido a la escuela, que eso eran cosas para los blancos del pueblo o gente de la ciudad. Le termina diciendo que ellos eran quince hermanos y ninguno fue a educarse, al igual que los hijos de cada uno de ellos, tampoco fueron y muy bien que estaban vivos. Teotisto continúa su inventiva, logra conseguir un amigo que sí estudiaba. A este le gustó la idea de jugar a la escuela, hasta que la convirtieron en una de ellas, lo cual la llevaron a colegio y universidad.

La historia de este texto libro fue dada en varios espacios. Comienza en Santa Lucia de Arache, un corregimiento del municipio de chimá, donde queda ubicada la casa de Teotisto convertida en escuela, la casa de Sebastián, el colegio oficial, la ciénaga, sitio predilecto para la practica de la zoofilia y la plaza del pueblo donde los dos niños llegaron al acuerdo de jugar a la escuela, ya que uno de ellos, Teotisto no podía asistir por problemas socioeconómicos. También aparece San Antonio de Cereté, donde Sebastián, el otro protagonista, realiza estudios secundarios. Luego San Pedro Claver de Cartagena, en la que este continúa sus estudios universitarios de ingeniería civil, terminando la especialización en San Nicolás de Barranquilla. De aquí surge la idea de montar una empresa de la construcción en la ciudad de San Jerónimo de Montería, en la cual termina la historia.

Otro de los personajes significativos es el papá de Sebastián, don Teotisto quien le declara la guerra al amigo de su hijo e impide que jueguen y se acerquen, ya que el hijo era un niño pudiente con dinero, que no tenía por qué tener relación de amistad con personas tan humilde y del cual no quería saber nada. Cuando el señor se enteró de la relación de amistad que cada día nacía en estos dos niños, se enfurecía perdiendo el control y atacando a su hijo para que desistiera de la relación con ese tipo de persona, cuestionándolo por qué no se acercaba a los otros niños de estratos altos del pueblo.

Este texto empieza a escribirse producto de la observación directa que se hace de la historia que se dio en Santa Lucia de Arache. Esta observación se lleva a una historia de vida, quien permitió obtener un retrato completo de los hechos que secuenciaron la vida de cada personaje, con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo. Esta historia de vida evoluciona a texto abierto conceptual, a través de un método que involucra la identificación, la resignificación, la sistematización y la comprensión y construcción de experiencias de la vida cotidiana. Cuando se elabora el texto abierto conceptual (TAC), queda listo para integrar a un texto -libro como el que estamos relatando. Cuando existen 20 o 30 textos abiertos conceptuales se reúnen para que lo integren.

Esta historia está relacionada con los momentos socio históricos que se dieron en los años del 70, donde el autor de la presente investigación logra observar a

muchos niños con quien departía jugando trompo y barriletes que no podían asistir a la escuela porque no tenían condiciones con que hacerlo. Además, estas imágenes de pensamientos de la vida de sus amigos no las puede olvidar, de tal manera que cada vez que va a su pueblo a visitar a la madre, los encuentra trabajando en oficios varios, algunos son pescadores, ordeñadores y otros jornaleros. Cuando se encuentran, conversan y comparten ciertas anécdotas sin que no salga a la luz algunos lamentos, en donde manifiestan que no tuvieron las oportunidades que tuvo el autor de la presente investigación y que ellos hoy están en la extrema pobreza por falta de apoyo de sus padres y del gobierno.

Hoy día, gracias a la visión futurista y a la ayuda de los padres del sujeto en comento, logró terminar la primaria y fue enviado a San Pedro Claver de Cartagena a estudiar bachillerato al Liceo de Bolívar. De aquí regresó a la ciudad de San Jerónimo de montería a estudiar Licenciatura en Biología y Química, época en que seguía sistematizando todas estas experiencias y en la que sus procesos cognitivos cada día eran mejor, perfeccionando las relaciones humanas y entendiendo a la otredad que es quien en ultimas instancias, es la que permite los procesos de intersubjetividad, que son los que finalmente se pueden registrar.

Desde su grado como licenciado no ha dejado de sistematizar las experiencias de la vida cotidiana, porque insiste en que estos procesos que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida del hombre y la mujer tanto dentro como fuera del aula tienen que hacer parte del currículo, debido a que es un saber que lo genera la cultura, así como también la cultura genera a la ciencia.

C. CATEGORIZACIÓN: Palabras claves y elaboración de índice.

1. La resiliencia:

Cuando un ser humano enfrenta su situación social de la manera más responsable, emergen oportunidades en relación con lo que se está viviendo. Desde esta mirada, el esfuerzo por superar barreras terminan construyendo proyectos de vida. Esto fue lo que hizo Teotisto, el cual tenía un afán inmenso por superar las conductas resilientes para mejorar las condiciones en que se encontraba, lo que llevó a idearse una escuela en su propia casa, en busca de generar una calidad de vida en el mundo de tensiones del mundo de la vida, diferente al que estaba acostumbrado a vivir diariamente. El esfuerzo cuando no es mirado desde la concepción de que el desarrollo se puede pensar y gestar a partir de iniciativas que rompan con los paradigmas con que cada persona es educada, entonces no sería posible salir del estado resiliente en el que se está. Esto es posible que tenga su asiento en los gustos, potencialidades y/o destrezas de pensamientos, pero lo cierto es, que querer es poder, así como el entusiasmo y la voluntad que le coloques a una actividad determinada, con ahínco y seguridad, tendrás resultados.

2. La educación de Teotisto:

Desde la postura de la investigación se asume la educación de Teotisto Benjamín como una realidad social de los pueblos latinoamericanos. Para el caso de la primaria, es un ciclo educativo que corresponde al nivel de la básica con cinco grados, los cuales fueron realizados por Teotisto en la escuela de su casa. Lo acompañó Sebastián, el niño a quien le interesó la propuesta de estudiar jugando a la escuela al ver que el nuevo amigo no podía asistir. Al nacer la nueva escuela, Sebastián alternaba la educación formal tradicional, con la educación no tradicional, lo cual hizo que se graduara en dos escuelas. Teotisto solamente logró graduarse en la escuela de su casa.

Para el bachillerato, de igual manera fue asumido con responsabilidad, donde la escuela tuvo que dar el gran salto a la secundaria para poder avanzar en el conocimiento. Esto se logró dar, eso sí, en ausencia de su mamá, debido a que esta se iba desde las cinco de la madrugada a lavar ropa y llegaba en horas de la noche, lo que hizo que nunca sospechara que su hijo había montado en su casa una institución educativa. Su amigo Sebastián se había ido a estudiar a San José de Cereté y desde allí le enviaba toda la documentación para que su amigo se documentara. Cuando llegaba de vacaciones repasaban y consensuaban. Ambos se graduaron, uno en la formalidad y el otro en la informalidad.

Con el paso a la universidad sucedió algo muy similar a lo de la secundaria. El colegio pasó a universidad. Sebastián lo enviaron a estudiar ingeniería civil a San Pedro Claver³³ de Cartagena. De allí le enviaba los materiales y en vacaciones se encontraban para tertuliar sobre los acontecimientos significativos del respectivo semestre.

Para la especialización fue una idea de Teotisto Benjamín, quien le recomendó a su amigo que la hiciera en un área de la ingeniería, con la intención de montar una empresa de la construcción. El proyecto fue gestado y la escuela, ya convertida en una universidad, evolucionó a escuela de postgrado, porque precisamente, Sebastián se trasladó a San Nicolás de Barranquilla, en donde se matriculó en una especialización denominada: Construcción de obras civiles. El mecanismo para que Teotisto también se formara, fue el mismo que utilizaron para la universidad.

Después de esta fase, aparece la idea de montar la empresa, lo cual lo hicieron en la ciudad de San Jerónimo de Montería. Esta fue patrocinada por el padre de Sebastián, pero con la condición de que el intruso de Teotisto no se acercara,

³³ La investigación asume la posición de colocarle al pueblo y/o ciudad el nombre del santo o patrono más significativo.

porque según el padre de Sebastián era una persona que no había pasado por la escuela.

3. Amistad en la Educación:

Puede llegar a extremos de mirar a la otredad como su hermano. Desde esta perspectiva, la investigación asume la amistad que se dio en la historia sobre la Educación de Teotisto, como aquello que permite conocer al otro. Esto se evidencia en la manera de cómo ambos se ayudan mutuamente para poder conseguir un proyecto de vida. Es precisamente esto lo que permite poder decirle a un amigo lo equivocado que está. Este tipo de eventualidad determina el camino de cualquier forma de comunicación, lo que garantiza el dialogo intersubjetivo, además, surgen ayudas que llevan a la persona a defenderla de situaciones por las cuales se le está acusando. El verdadero amigo es difícil identificarlo, ya que se piensa que las relaciones cotidianas de trabajo con los compañeros, están dentro de un grado de amistad sincero, cuando en verdad no es así. Ahora, para el caso de la historia de Teotisto, representa uno de los ejemplos más grande de amistad que haya podido conocer desde la primaria a la universidad, máxime cuando la sociedad se ha descompuesto socialmente, siendo la amistad uno de los valores más deteriorados, lo que la educación tradicional poco está haciendo para replantearla.

4. Trabajo y perseverancia:

Desde la investigación se asumen como dos categorías que están relacionadas, pero que necesariamente el trabajo no siempre involucra a la perseverancia, como también en esta no permanece el trabajo. Es decir, cuando se trabaja se puede perseverar, pero también se puede dar el caso, que se trabaje con la intención exclusivamente lucrativa, lo que en cierto momento puede excluir la perseverancia. Puede darse que ésta esté por encima del trabajo, ya que trabajar puede referirse al hecho de hacer algo como obligatoriedad diaria de poder hacer, porque se esta trabajando y hay que responder ante el compromiso dado. Por el contrario, la perseverancia está relacionada con la acción permanente y conciente de querer hacer las cosas porque existe un proyecto de vida.

Para el caso de la investigación, Teotisto representa la perseverancia, mientras que Sebastián al trabajo. La historia de vida, muestra como desde la niñez se puede ser perseverante ante ciertos modelos de vida heredados por transmisibilidad cultural. Esto desencadena en la forma como una persona logra enfrentar su vida, de tal manera que la determina en las diferentes acciones que realiza en su vida cotidiana.

D. CONDENSACIÓN: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

La educación de Teotisto, permite analizar, comparar y por qué no, tomar posición en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo dos sistemas educativos opuestos: El presencial y el de autoformación, que siempre frente a ellos se han dado posicionamientos diferentes, sobre todo, las inequidades, que para algunos es una inmensa brecha en la profundidad de los saberes. Sin embargo, el desarrollo educativo que se presenta en la obra, rompe con el paradigma que entre más tiempo se esté sentado en las sillas de las instituciones educativas, no garantiza la percepción, la aceptación y la apropiación de los saberes, por el contrario, la intersubjetividad bien manejada y fuera de las que parecen más jaulas que aulas, puede brindar mayor aprendizaje significativo para el que busca el conocimiento.

E. PROTOCOLO: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

En relación con este aspecto se presenta una descripción e interpretación de la “**La educación de Teotisto**”, teniendo en cuenta para su análisis los aspectos antes mencionados.

Desde la perspectiva del texto–libro sometido al análisis documental se puede visionar dos tipos de prácticas pedagógicas. Una realizada por los dos niños que la ponen en práctica en la escuela que ellos se idean y que ambos se ven como estudiantes pero también como maestros, en donde acuden a unas metodologías para poder entender el conocimiento que uno de ellos trae de la escuela formal. La otra práctica pedagógica, es la que se da cotidianamente en el mundo de tensiones del mundo de la vida en el aula de clase de la escuela tradicional, donde maestros, días tras días, realizan sus prácticas pedagógico – didácticas, poniendo el saber científico (saber conocido y curricularizado) al servicio de los estudiantes, seguramente bajo esquemas tradicionales o actualizados, según el momento histórico y social de la pedagogía y de los avances de la misma.

Pero lo interesante de la propuesta del texto-libro sometido a análisis, es cómo se confrontan las dos modalidades de educación, la presencial y la de autoformación, en la cual, de igual manera se resaltan los dos tipos de prácticas pedagógicas que se dan en cada modalidad educativa y en donde los dos niños logran comprender que los procesos de autoformación son esenciales para la formación del individuo, por encima de las resiliencias de la vida y cómo a través de acciones se adquiere

una mejor calidad de la educación y por consiguiente de vida, dejando entrever; que las prácticas pedagógicas convencionales poco forman para salir de la resiliencia.

Ahora, los saberes que se pueden recuperar del análisis hecho a cada uno de los textos abiertos conceptuales que integran al texto libro en mención se pueden relacionar con un mundo subjetivo construido por el protagonista principal, Inclusive, la obra muestra dos realidades, la objetiva y la subjetiva.

Inicialmente presenta la realidad objetiva del pueblo y de sus habitantes, entre los que se destacan la realidad de Teotisto y de Sebastián, mediados por la amistad, el trabajo y la perseverancia. Aquí puede verse el interés de Teotisto por superarse a pesar de que su madre dice que el estudio es para los blancos del pueblo y que los pobres tienen es que trabajar. En cambio Sebastián, su gran amigo, un niño adinerado, que finalmente terminó apostándole a una amistad de la cual emerge una escuela en la casa humilde y en donde cotidianamente empiezan a “jugar” con la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo ese contexto social y educativo en un contexto escolar, que no sólo se quedó en escuela, sino que sirvió de colegio y de universidad. La razón de Teotisto de no poder asistir a la escuela tradicional, lo ayuda a crear su propia subjetividad, de donde emerge toda una escuela de pensamiento y una reafirmación de la autoformación como mecanismo educativo y formativo por encima de los métodos convencionales.

También se recupera que el contexto social y educativo es aquel lugar o espacio donde se aprende algo nuevo y que involucra al conocimiento mismo y al comportamiento. Por ello se puede dar en cualquier espacio y en cualquier momento, razón por la cual la escuela para Teotisto es multiforme y variada, ya que puede darse en el patio, en la casa, en la calle y en donde siempre va ha estar andando.

De igual manera, en la obra pueden identificarse dos contextos sociales y educativos: el de la escuela formal y el de la informal (escuela de la casa).

De otro lado se puede plantear, que son dos contextos muy diferentes, ya que en la formal existen los implementos necesarios para enseñarles a los estudiantes, mientras que en la escuela de la casa de Teotisto, los niños tuvieron que ingeniárselas y utilizar diferentes recursos para su aprendizaje. Esta falta de condiciones permitió que generaran sus propios materiales y metodologías para poder aprender, lo que originó que estos niños se volvieran investigadores de su entorno, aprendiendo a ser autosuficientes.

Estos hechos empezaron a desarrollarse en un mundo objetivo, ya que se ve la realidad social que viven las personas de bajos recursos. Estas personas por problemas económicos no se educan, sino que deben trabajar para conseguir sus

alimentos. Para el caso de Teotisto Benjamín se puede observar un mundo subjetivo porque a pesar de su realidad social hizo todo lo posible por educarse, aunque haya sido en un contexto escolar no formal (la escuela de su casa), su visión de mundo fue más allá de lo que le había escuchado a su mamá: “Que los pobres no habían nacido para estudiar, sino para trabajar”.

6.3.5.2 SEGUNDO TEXTO- LIBRO: LA ESCUELA DE SERVURO LUIS

A. LECTURA: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos abiertos conceptuales ignorados:

La Maestra Cocinera.

El paternalismo en la escuela ha influido tanto en el desarrollo biosicosocioeducativo del niño que lo estableció como elemento en la cultura de la escuela.

Sérvuro Luís y el Inodoro.

La percepción que Sérvuro Luís tuvo del inodoro cuando lo vio por primera vez fue la de un aparato extraño, además, nunca antes le habían hablado de él. Sólo estaba acostumbrado a orinar en el árbol de su casa y de la escuela, donde se deleitaba con el vaivén del chorro, pero jamás pensó que este se interrumpiera, no porque acabara de orinar, sino por un nuevo avance tecnológico que llegó a la escuela y que el director y la maestra no supieron informar.

La silla y el café con leche.

La ignorancia del profesor nunca le permitía interactuar con los estudiantes. Esto generó la reacción de uno de los niños, que antes de escuchar la voz de su maestro en la clase de la mañana, ya llegaba cansado y desanimado.

Un corozo, el florero de Llorente.

La interacción pedagógica nunca podrá llegar a extremos de agotamiento de diálogos, porque el día que esto suceda, será peor que el reduccionismo a que ha sido sometida la vida y que no sólo ha afectado al quehacer del hombre, sino también el de la ciencia.

La zoofilia, muy metida en la escuela de los 70.

La cultura es lo que el hombre le aporta a la cotidianidad y su transmisión depende de las influencias que llegan al medio en el cual se desenvuelve el niño. Hoy día los juegos contextuales de bailar trompo, bolita al quiño, carritos de madera, volar barrilete y las zoofilias, cada día pierden interés como consecuencia del avance de la sociedad.

El bajo rendimiento académico de Miguel:

El comportamiento y rendimiento académico del estudiante tiene que ver mucho con lo que vive en su micro y macroentorno. Estas condiciones son transmitidas culturalmente y jamás permitirán que desde estilos de vida como el de Miguel ayude para que el docente pueda despertar en los estudiantes verdaderos procesos de aprendizaje.

La pregunta y respuesta sobre el rombo.

El docente no es el elemento que hace las veces de diccionario, por el contrario, promueve y viabiliza la interacción dialógica, que permite conocer la realidad en que se desenvuelve el estudiante. Por lo tanto, hay que aprender de la relación maestro – estudiante como escudriñadores del conocimiento.

Las monedas que Sérvuro Luís está esperando que germinen.

Es posible que las monedas que están sembradas en el patio de una casa en Santa Lucía de Arache, no germinen, pero de lo que se está seguro es que muchos de los que pasaron por esta escuela si han germinado, dando frutos a la educación como mediadores de la praxis pedagógica.

Pregunta y respuesta sobre el gentilicio de los de Santa Marta.

La cualificación docente ha sido uno de los tópicos álgidos para alcanzar el verdadero desarrollo de la educación. Hoy día se visiona un mejoramiento académico del docente, pero que poco se refleja en el aprendizaje del estudiante.

El ahoga viejo³⁴ los delató a todos.

La inconciencia siempre ha existido, producto de la falta de formación y educación ética que se le ofrece al muchacho, amparado por los deficientes procesos pedagógicos y didácticos que cada día buscan la intersubjetividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

³⁴ En el contexto donde se dio la historia de vida, es una harina que procede del maíz seco y tostado con azúcar. Al molerlo origina una harina dulce-crocante que para comerlo se utiliza hojas de naranja en vez de cuchara. Quien no esté acostumbrado a comerlo, se ahoga, mucho más si la persona es adulto mayor.

B. CATALOGACIÓN: Lista de materiales afines y colaterales al del estudio.

La escuela de Servuro Luís es un texto-libro socio pedagógico que vislumbra las relaciones de intersubjetividad y de ciertos estilos de practicas pedagógicas que se dieron en un contexto social, educativo y cultural del mundo de tensiones del mundo de la vida, entre estudiantes, maestros y directivos. De estas interrelaciones, así como de los diferentes estilos de las prácticas pedagógicas emergen códigos académicos, sociales, culturales, religiosos, anecdóticos, deportivos, patrios, además de las visicitudes y saberes que los circundan en la dinámica institucional, pero que estos códigos por no hacer parte de los saberes normatizados, el currículo los ignora, convirtiéndose en unos saberes ignorados. Desde esta perspectiva se puede decir, que las prácticas pedagógicas no sólo pueden ser identificadas, resignificadas, sistematizadas y comprendidas, desde el abordaje unidireccional en las diferentes invariantes que se dan en un modelo pedagógico durante la enseñanza y aprendizaje de los saberes reconocidos por el currículo.

Ahora, en cada texto abierto conceptual del texto libro en mención, se refleja un estilo con el que fue abordado la comprensión de los saberes cotidianos en las practicas pedagógicas, la cual rescata en este trabajo el otro lado de lo explicito que se vivencia en las relaciones de intersubjetividad que suceden en el mundo de tensiones del mundo de la vida, en este caso, el de la Escuela de Sérvuro Luís.

La presente obra tuvo como espacio tres escuelas, la de niños, niñas y mixta. Además de la casa de la profesora Petra, en la cual se daban comentarios y discusiones sobre las normas que llegaban para direccionar la educación, así como los aumentos que hacía el gobierno. También la plaza, espacio donde los amigos de Servuro se reunían para jugar y comentar sobre los acontecimientos de la época que les incumbían como niños. El otro espacio frecuentado por estos era la ciénaga grande del bajo sinú en la que realizaban las prácticas zoofilicas.

Servuro Luís, convertido en el personaje central fue un niño que logró pasar por las tres escuelas en las que nunca dejó de ser el niño travieso, que gracias a que su mamá era la profesora petra, logró salir adelante en sus estudios primarios, secundarios y universidad. Este niño le generó muchos problemas a su madre, tanto en las tres escuelas donde estuvo estudiando, así como en las actividades cotidianas que hacía fuera de la escuela. Además de Servuro y de su mamá, existieron otros personajes importantes en la obra. Entre sus compañeros se destacan el Loco Pablo, Kiko, Guadel, Diovadil, Pedro, Jairo y Candido. Y entre los maestros, se encuentran los profesores Medardo, Luís Francisco, La seño Maritza.

La historiografía de la Escuela de Servuro Luís empezó por comprender el mundo de tensiones del mundo de la vida que se daba alrededor de todas las relaciones de intersubjetividad y peripecias de la vida cotidiana que envolvía tanto a las tres escuelas donde Servuro logró estudiar, así como la misma dinámica de la comunidad y del pueblo. De cada aspecto importante que se lograba identificar, resignificar, sistematizar y comprender conducía a construir la historia de vida, que luego se llevaba a un texto abierto conceptual, quien posteriormente haría parte del texto-libro.

La escuela de Servuro Luís es una autobiografía relacionada con la escuela primaria que vivió el autor de la presente investigación, donde se quiere mostrar qué tanto ha avanzado la educación de la zona rural. En las actuales indagaciones y sistematizaciones que se hacen sobre educación en el contexto rural cordobés se han encontrado aspectos académicos, administrativos y logísticos en iguales y/o peores condiciones que las que vivió Servuro en su escuela. Servuro logró terminar sus estudios primarios, secundarios, universitarios y postgrados, logrando encontrar en la docencia una de sus mayores realizaciones personales, así como el hecho de seguir profundizando en los estudios contextuales sobre educación, para luego sistematizarlos en historias de vida y textos abiertos conceptuales, generando en el autor de la presente investigación competencia cognitiva en la escrituralidad.

C. CATEGORIZACIÓN: Palabras claves y elaboración de índice.

1. Paternalismo en la escuela:

Desde el proceso investigativo que se aborda se piensa que la escuela históricamente ha estado sujeta a las pretensiones de las relaciones de saber y poder, lo que ha permitido que en su desarrollo socio histórico las dinámicas institucionales están manejadas desde este tipo de relaciones, sin que los verdaderos actores del proceso de aprendibilidad sean tenidos en cuenta. La categoría en comento vislumbra el comportamiento que se dio en la escuela de los 70, donde la profesora que impartía las clases en su casa, estaba más pendiente de los alimentos que tenía que elaborar para su familia que lo que sucedía en el espacio donde se daban las clases.

2. La percepción de directivos y maestros sobre el contexto:

Las mediaciones pedagógicas que los maestros abordaban en los años del 70 no correspondían con los imaginarios colectivos, ni con las representaciones sociales de la comunidad educativa. Esta desconectividad de los maestros con su contexto social y educativo produjo la situación que le sucedió a un estudiante por falta de

interpretaciones de mundos, donde los niños no conocían, ni tenían referentes conceptuales de un inodoro, artefacto totalmente desconocido en la comunidad de la Escuela de Sérvuro Luís, lo cual ocasionó un problema para los estudiantes que estaban acostumbrados a orinar en un árbol. Al llegar la tecnología la directiva no supo mediar la llegada de esta con los alumnos, quienes mejor se orinaban en clase por no asistir al baño, porque supuestamente el director en la oración de la mañana hablaba de un “aparato” que iba a ser colocado en el baño para sustituir lo que hacían diariamente en los matorrales.

3. La ignorancia como fuerza-poder:

El maestro de tercer grado le asignaba a cada estudiante una actividad durante todo el año, relacionadas con el aseo, actividades festivas, cumpleaños, horarios, rifas, controles de asistencia, ahorro económico y entre muchas había una que nadie la quería coger, como era trasladarse durante el año escolar antes de entrar a clase a la casa del profesor a buscar la silla y el café con leche y llevarlo a la escuela. Al finalizar la jornada académica, nuevamente debían regresar los implementos a la casa. La silla era para que el hijo del maestro se sentara y el café con leche para que el profesor se lo tomara, ya que la leche de la parcela llegaba tarde. Estas dos asignaciones le fueron dadas a Servuro Luís y a diovadil respectivamente. El resultado de esta orden fue que ha mediados de junio Servuro tenía una gripa, lo cual reaccionó escupiéndole el café con leche al maestro, quien posteriormente se lo tomó, anunciando enérgicamente: “le he dicho a manuela que no me mande el café con nata”.

4. Interacción pedagógica:

Este proceso retroalimentado de tipo pedagógico, es uno de los mecanismos más viables que tienen las instituciones educativas para poder emprender acciones dialogantes, de concertación, de acuerdos, de consensos en la resolución de situaciones problemáticas entre directivos, maestros, estudiantes, padres de familias. Ahora, este tipo de mediación fue la que no tuvo la directiva cuando Sérvuro Luís le ofreció a una niña un corozo a cambio de los genitales. Esto llegó a oídos de la mamá de la afectada quien denunció el caso, originándose una discusión supremamente seria, lo que ocasionó el traslado de Sérvuro de la escuela de niñas, a su antigua escuela de varones.

5. La cultura en la escuela:

El concepto reducido de cultura que históricamente se ha manejado en las instituciones educativas, inclusive, en los contextos donde ellas se ubican, lo relacionan exclusivamente con fiestas, comidas, festivales, actividades recreativas, dejando por fuera toda actividad del hombre y de la mujer en el diverso y complejo mundo de tensiones del mundo de la vida, lo que evidencia que de los diferentes componentes que integran a la cultura, sólo están teniendo en

cuenta al sistema simbólico de la misma, dejando por fuera al biofísico, organizacional, tecnológico y al de los saberes.

En la institución sometida a estudio, existía un problema en la cual la directiva y maestros no lograron intervenir para replantear y debatir este tipo de problemáticas con los preadolescentes, quienes acudían a ella para satisfacer sus necesidades sexuales. Esta práctica le trajo muchas dificultades a Servuro, debido a que era el que más solía frecuentar, de tal manera que, estando una vez en clase salió cuidadosamente, pensando que nadie lo había visto. Unos compañeros se dieron cuenta y lo siguieron, cuando se encontraba en el acto con el animal, sus amigos con un palo le halaron la ropa y se la trajeron para el pueblo, quedando Sérvuro desnudo durante todo un día.

6. Comportamiento y rendimiento académico:

Este tipo de situaciones están directamente relacionadas con las condiciones socioeconómicas de las familias y contextos donde se desarrollan los estudiantes. Aunque existen algunos expertos y sobre todo asesores de ministerios y secretarías que olímpicamente manifiestan, que el rendimiento académico es independiente de las condiciones en que se encuentran los estudiantes e instituciones en su contexto. Para la escuela y los estudiantes de la investigación, así como desde la postura de la investigación, estas variables sí tuvieron incidencias directas en el desarrollo físico e intelectual de los niños. La situación deprimente por la que estaban pasando varios alumnos afectó el comportamiento y rendimiento académico, ya que sus contextos eran demasiado marginados. Miguel fue el más afectado, como consecuencia de la más comprometida situación familiar que integraba a la comunidad educativa. Para directivos y maestros, en este tipo de eventualidades necesitan resignificar la escuela y el contexto donde se encuentra, pero para hacerlo debe haber maestros investigadores capaces con espíritu de cambio.

7. El maestro como sujeto de saber:

El maestro es una de las representaciones sociales que tienen las comunidades acerca de conocer y manejar saberes. La credibilidad de un maestro la promueven los estudiantes. Son estos los que empiezan a decir qué maestros son buenos o son malos desde la educabilidad y la enseñabilidad. Cuando a una comunidad se le forman imaginarios y representaciones sociales de que un maestro no sabe enseñar, es mejor que cambie de institución, porque en este tipo de situaciones, ese esquema de representaciones crean costumbres y estas terminan generando leyes, lo que en derecho se conoce, como lo consuetudinario.

Ahora, para la investigación en comento, se hace referencia a lo que le sucedió a un profesor en clase de geometría cuando Servuro le preguntó ¿por qué al rombo lo llaman así? Como el maestro no sabía, no le prestó atención a la pregunta y

respuesta sobre el rombo, generándole situaciones de desorden al profesor. Como no supo responder, pasó a otro tema sin darle importancia a lo sucedido. El no responderle al muchacho le generó al maestro un ambiente en la comunidad de mediocre.

8. Sentido común:

Desde la postura de la investigación, el conocimiento de sentido común es natural. Esta conjetura permite colocar a discusión la historia que se narra en el texto abierto conceptual relacionado con las monedas que Servuro Luis sembró en el patio de su casa para que germinaran y naciera un árbol de monedas, tratando de poner en práctica la expresión y explicación de su maestra cuando en una clase anunció, que todo aquel que siembre recoge cosecha, amor, sentimientos, dinero, dándole más tarde frutos. Sérvuro ante la apreciación de la profesora sembró las monedas en el patio de su casa, a espera de que algún día germinen para recogerlas como fruto de la siembra.

9. Cualificación docente:

La calidad de la educación es una complejidad de factores que se necesitarían para que la dinámica de la enseñabilidad y aprendibilidad funcionaran como sistema. Ante este supuesto, hay que decir que algunos maestros han tomado la cualificación como mecanismos para ascender y no con la intención colectiva de mejorar la calidad de la educación, sin que no se comparta que el ascenso mejora la calidad de vida, pero lo inconcebible es que sólo se tenga para este tipo de acciones.

Ahora, como referencia para corroborar esta apreciación, se expone la historia de la maestra cuando enseñaba a todos los niños de tercer grado, la temática sobre los gentilicios. Hacía referencia a los más importantes, pero Servuro se dio cuenta que cuando mencionaba a la ciudad de Santa Marta, el gentilicio de estos no lo decía, lo cual le creó sospechas al niño, lo que lo condujo a que le preguntara sobre ¿cuál era el gentilicio de los de Santa Marta? La profesora sin titubear y muy segura de si misma anunció con tono enérgico: SANTAMARTERO.

10. Formación y educación:

Desde la investigación se asume la formación y la educación como procesos que deben actuar simultáneamente en la acción de cualquier circunstancia en sociedad. Desde esta perspectiva, se puede decir que en el momento en que la formación y la educación arrancan en el ser humano van determinando su crecimiento social, lo que genera que se incluyan todas las complejidades de la vida, la cual la hacen posible.

La inconciencia, precisamente es moldeada por este tipo de procesos, los cuales en la escuela son mediados por la pedagogía, que es quien en última instancia valoriza las reflexiones que se realizan de determinada temática. Ahora, para ejemplarizar esta teoría, se toma el texto abierto conceptual relacionado con el: “ahoga viejo los delató a todos”.

Este es un producto que se hace moliendo maíz tostado con azúcar, que para comerlo, se utiliza en vez de cuchara, hojas de naranja. Este producto en la escuela lo vendían por cucharitas, el cual si no se sabe comer se ahoga la persona, más si es adulta, de ahí su nombre. Una vez en clase haciendo un examen los niños comían al son de la evaluación. Alguien empezó a toser, hasta el punto que se estaba ahogando. Cuando la profesora acudió a ayudarlo, se le cayeron varios papelitos con ejercicios resueltos (en el contexto de la costa caribe colombiana reciben el nombre de machete).

D. CONDENSACIÓN: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

La Escuela de Sérvuro Luís permite establecer una interacción dialógica entre el maestro, el educando y el contexto escolar, en la cual las vivencias cotidianas que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida del contexto social y educativo puedan reconstruirse, donde desde aquí el quehacer de los actores del proceso de formación y educación se materialicen en la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de la dinámica institucional, sin que no sólo se convierta en una relación unidireccional maestro – educando, sino maestro – entorno, maestro – padres, maestro – comunidad, tendientes al rescate del legado socio histórico y pedagógico de las escuelas que conduzca a construir la dialógica de los saberes ignorados en el mundo de la vida.

E. PROTOCOLO: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

En las historias que se plantean en este texto-libro relacionado con las prácticas pedagógicas de los saberes que ignora el currículo, se evidencia que los docentes no se preocupan por encontrar métodos precisos para enseñar, situación que se puede ejemplarizar con la inadecuada utilización de la palabra inodoro, cuando se logró implementar por primera vez en la escuela. Este comportamiento demuestra la falta de estrategias para capturar la atención del estudiante a la hora de dar una explicación, donde terminan comprometidos y encerrados en un laberinto, que cada día lo reflejan las deprimentes condiciones físicas locativas que contribuyen

a que maestros y educandos pierdan cualquier interés y sin que la metodología medie porque no existe como elemento fundante en la praxis pedagógica.

Desde esta perspectiva, se puede entender la importancia de la pedagogía como un proceso que beneficia el desarrollo integral de todas las labores educativas que se dan dentro y fuera de un aula de clase, sin que este proceso se utilice para beneficios particulares y que en algunas ocasiones son soportadas por ciertas obligaciones emanadas del docente. Ante este comportamiento, la práctica pedagógica dejaría de ser social, de ser abierta, de ser educativa, crítica, sin que tenga influencia en lo educativo, donde lo único que podría permitir la intersubjetividad sería la dialógica.

Esta dialógica no sólo incluye teorización, sino la reflexión de esta, que es lo que permite que aparezca la praxis, pero que así como es de teórica, también puede representarse como ejemplo práctico, como cuando el maestro visitó a Miguel³⁵ para identificar y diagnosticar su bajo rendimiento académico como consecuencia de su extrema pobreza. En estos contextos se necesita de grandes habilidades y herramientas pedagógicas que permitan llevar a los educandos a que asimilen los saberes, sin que se proporcione con su actitud un alejamiento sociocultural y educativo.

Es necesario recalcar que, la práctica pedagógica que se da en el texto -libro La Escuela de Sérvuro Luís, sí se refleja en cada uno de los textos abiertos conceptuales de una manera diferente, ya que esta se ha asumido, no sólo como el acto educativo de enseñanza y aprendizaje, sino como todo aquello que se da alrededor de la institución, pero donde esté presente el docente, ya sea con el alumno, con la familia o con la comunidad, componentes que la integran, donde se encontró que estos maestros con todo que tenían dificultades de tipo pedagógico-didáctico, no perdieron el verdadero sentido de la pedagogía en ese entonces, sin que utilizaran los mejores métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, eso sí, incumpliendo con uno de los propósitos que sustenta la práctica pedagógica hoy en día, como lo es el de la reflexión sobre el quehacer docente. En el texto-libro mencionado, en relación con lo que se ha enseñado sobre pedagogía, se evidencia una práctica inadecuada de las prácticas pedagógicas.

Los docentes como históricamente se han matriculado con ciertas teorías, enfoques y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares, han olvidado la importancia de enriquecer los conocimientos específicos con otras posibilidades que se dan paralelos, desconociendo que la educación es un proceso constante de formación integral y holístico, abriendo los espacios para que puedan consensuar todos los saberes, tanto los científicos (Saberes conocidos), como

³⁵ Personaje que hace parte de uno de los textos abiertos conceptuales que integran el texto-libro: La Escuela de Servuro Luís.

aquellos que no son tenidos en cuenta porque no hacen parte del currículo, es decir, los ignoran.

Esto lleva a pensar, que la escuela indudablemente desconoce un saber demasiado importante, que es el que emerge de la cotidianidad de los seres humanos, de tal manera que con este saber se puede originar una nueva experiencia práctica y necesaria para el futuro, en la vida profesional, doméstica, familiar y social de una persona.

El conocer, saber y tener una cultura amerita de un conocimiento que se tiene que compartir, el cual va cargado no sólo de lo curricular, sino de situaciones peculiares, de los problemas sociales y de la existencia de un pueblo y una sociedad que necesita expresarse, formarse y educarse con lo que planea el currículo, que hace parte del mundo de tensiones del mundo de la vida, que es real y existente.

Esto permite que el estudiante no encuentre en la escuela un sentido válido para despertar el interés en su mente de que hay unos saberes que se pueden amarrar y compartir con lo que enseñan los maestros, que seguramente podrá hacer parte de nuevos descubrimientos que tendrían implicaciones como el hecho de conocer las realidades y de expandir los saberes tanto de la escuela como los que se pueden agregar del mundo de la vida exterior e interior, que como experiencias de vida de los estudiantes, el maestro no los tiene en cuenta para el desarrollo integral de los mismos.

Las escuelas en muchas ocasiones se encuentran envueltas en un mundo de tensiones trágico y caótico, debido a los malos manejos administrativos que malogran los escasos recursos económicos, influyendo esto en los procesos de desarrollo de las instituciones educativas.

De igual manera se visiona un mal manejo en el proceso educativo por parte de las directivas que los orientan, así como los profesores y la sociedad misma que hace de la institucionalidad. Desde esta mirada, la falta de conocimiento y las pocas ideas para solucionar los problemas que se presentan en las escuelas son causantes de la escasez de producción teórica, así como la falta de recursos físicos para tener una institución digna que se acomode a las necesidades de los profesores y estudiantes.

Para la solución de esto, se necesita de una reestructuración de la educación que imparten este tipo de instituciones, así como la transformación de algunos maestros que permitan resignificar las concepciones de enseñanza, dejando atrás la equivocada idea de creer que son superiores a sus estudiantes, la de entrar en razón que el mundo es cambiante, su físico también lo es, así como también los

saberes, la enseñanza, la ciencia y todo lo que se hace diariamente cambia, por lo tanto sus prácticas pedagógicas no son siempre las mismas, no pueden ser fijas. Heraclito (540-470 a.C.), lo dijo: “Todo fluye nada es estacionario”.

En relación con lo anterior, en los contextos sociales y educativos de escuelas oficiales en las que no existen recursos físicos adecuados que brinden las condiciones locativas para adelantar procesos pedagógicos – didácticos, así como la existencia de condiciones de extrema pobreza, es imposible que la educación sea lo más apropiada, donde no se cuenta con entidades generadoras de empleos, o del manejo de algunas tecnologías que posibilitan las destrezas de habilidades de pensamientos tanto en estudiantes como en docentes, lo que hace que la actividad social productiva no exista y el hambre asecha.

Este tipo de contextos, conducen a un nivel educativo extremadamente bajo, ya que para que un estudiante sea tocado por la dinámica de la escuela en su proceso de enseñanza y aprendizaje necesita de un equilibrio en la relación escuela – familia y comunidad, tanto en los niveles educativos y laborales, como de subsistencia para que los estudiantes encuentren ese equilibrio en su ser y puedan responder desde su deber – ser.

Estas eventualidades dadas en la escuela no permiten que los estudiantes lleguen a crear concepciones que a nivel cultural son bastante generalizadas. Una de estas generalizaciones es la práctica sexual con animales, hecho que a veces es impulsada por los mismos padres como muestra de hombría y hegemonía.

6.3.5.3 Tercer Texto – Libro: ¡Que maestro fue Tito Liborio!

A. LECTURA: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos abiertos Conceptuales:

La pasión del Maestro.

El comportamiento de una persona en un sitio determinado, no puede tomarse como única alternativa de juzgamiento, porque son los diferentes contextos los que permiten convalidar la personalidad y el desempeño profesional.

Las vacas lecheras.

El comportamiento del ser humano es inherente a la formación y educación, procesos que históricamente se han dado sin equidad y que indudablemente se reflejan en el desarrollo de la sociedad.

Quince años de delirio.

El distanciamiento que existe en la relación maestro – alumno, nunca dejará de mirarse como dos frentes, lo que siempre ha generado reacciones por parte del estudiante, quien ve en el maestro no al dialogador y medidor de la dualidad, sino al contrincante, en la cual, cada encuentro se convierte en un juego; con beneficio del que saque la mejor partida.

Los ejercicios de matemáticas.

La formación y educación que se obtiene desde temprana edad desencadena en procesos que afianzan la dinámica interactiva del ser humano, donde la percepción, la aceptación y la apropiación del que aprende el conocimiento le permite tomar posturas crítico – reflexivas con la intención de conjeturar la gran verdad.

El desatino del maestro.

Partiendo del adagio popular de que mientras el sabio calla, el ignorante habla, esto sólo sería posible entenderlo desde la lógica formal. Este principio obedece a que el hombre cuando es sabio, siempre será abierto, flexible, interdependiente, ético, moral, mediador, reconocedor y social, producto de su formación y educación.

La asesoría de tesis.

La belleza de la joven estudiante logró romper la dinámica y el respeto que debe circular en la relación maestro – educando, en la cual la quimiotaxis logró tener mayor poder que la formación y la educación de ambos en el proceso interactivo.

La broma.

El maestro sólo quería agradar a su nuevo jefe, hacerlo reír y conservar una amistad que le permitiera mantener una mejor relación y poder continuar como docente de contrato en el nuevo departamento a donde fue trasladado.

Cuchillo y tenedor.

La manera como es tratado el maestro en su labor de trabajo académico, conduce a que los procesos formativos y educativos no se retroalimenten, en la cual el profesor llega a un estado de no interactuar con la comunidad educativa y mucho menos con el conocimiento, afectando los saberes que circulan en el contexto de las instituciones educativas.

La desaparición del contrato.

La desinformación y los pésimos manejos de los procesos comunicativos, así como la ineficiencia histórica en el pago oportuno de los docentes de contrato, cada día toman fuerza como elementos que integran la larga lista de los factores que interfieren y subestiman la carrera grandiosa de la educación para el desarrollo de los pueblos.

El destino del cheque.

Mientras los organismos e instituciones educativas no manejen la visión de que el salario puntual estimula la docencia, la investigación y la proyección, el ejercicio de la carrera docente nunca podrá jalonar desarrollo y mucho menos la academia salir de las cuatro paredes y de la triada tiza/marcador – lengua y tablero.

La causa de los problemas.

El comportamiento del maestro deterioraba cada día su imagen como educador, de tal manera que no le quedó otra alternativa que renunciar y vivir sumido en un ambiente que le afectó su calidad de vida.

B. CATALOGACIÓN. Lista de materiales afines y colaterales al estudio.

El maestro Tito Liborio se convirtió en un personaje para la comunidad de la escuela rural de Santa Lucía de Arache, debido a que fue el hombre que logró ganarse el aprecio de cada uno de los estudiantes y padres de familia como consecuencia de las metodologías que utilizaba para dirigirse. Cuando fue descubierto por sus alumnos haciéndole el acto sexual a una burra se le desmorona todo un proyecto de vida que seguramente no tenía pensado que fuera tan corto. Al irse de esta institución llegó a un pueblo vecino sin que se dieran cuenta que estaba cercano. De igual forma fue descubierto porque cometió fraude con la leche y antes que lo cuestionaran como director que llegó a ser, un día cualquiera no regresó más. Luego aparece trabajando en oficios varios en una prestigiosa universidad de Montería, la cual por política institucional valida primaria y bachillerato y logra estudiar dos licenciaturas, convirtiéndose en profesor tanto de la Universidad, como de un importante colegio oficial de la ciudad de montería. En ambas instituciones se le crean grandes problemas por su carácter recio, por ser un maestro antididactico, que lo que le interesaba era rajar al estudiante.

La historia del maestro Tito Liborio se desarrolló en Santa Lucía de Arache, en San Roque de Joyo León y en San Jerónimo de Montería. Los dos primeros pueblos incluyen las escuelas en donde trabajó y en el tercero en un colegio oficial y en la

universidad. Este proceso de trabajo y formación personal lo realizó durante diez años. El maestro Tito fue un hombre que por recomendación política llegó a la educación, sin estar formado para maestro. Sin embargo, era autodidacta y con su elocuencia creó una representación social tanto en la escuela como en la comunidad, dando orientaciones a colegas y padres de familia, interviniendo en la resolución de conflictos.

Después que es descubierto por sus estudiantes en su primera escuela haciéndole el acto sexual a una burra se desaparece. Luego, haciendo uso de su influencia política, nuevamente es escogido como profesor de un pueblo vecino al anterior, sin que estos supieran que se encontraba cercano. En esta, en menos de un año llegó a la dirección y logró casarse con una señorita pudiente del pueblo. En esta población tuvo que irse lo mas rápidamente posible porque la leche en polvo que llegaba bajo el programa “alianza para el progreso”, no la entregaba a la comunidad en su totalidad, sino que la reunía con los doce litros que le daban sus vacas, obtenidas como herencia que le tocó de su esposa, entregando con el fraude cien litros.

Cuando fue descubierto, apareció en la ciudad de San Jerónimo de Montería y nuevamente por política ingresa como empleado raso a la universidad. Ahí valida primaria y secundaria, y luego da el salto a las licenciaturas. Posteriormente es nombrado en colegio oficial y como era trabajador de la universidad, le dan la oportunidad de hacer cátedra universitaria sin concursar.

Este texto-libro tuvo como metodología de abordaje para su construcción la historia de vida. A estas se les aplicó el método para convertirlas en texto abierto conceptual. De estos emerge el texto –libro en comentario. De esta historia se aprendió lo contrario que predica el texto, la importancia de ser honesto con las demás personas y consigo mismo, para poder tener aceptación total y definitiva para toda la vida y no cosas pasajeras como las de este maestro.

C. CATEGORIZACIÓN. Palabras claves y elaboración de índice.

1. El comportamiento personal:

Son las diferentes acciones en sociedad las que determinan el comportamiento definitivo de una persona. No necesariamente es una acción individual la que podría hablar y construir la imagen definitiva del individuo. Esta era la razón que tenía el maestro Tito liborio para su aceptación en la comunidad, donde su comportamiento era excelente. Ahora, existen casos en que con una sola acción se deteriora la imagen que se tiene. El maestro, al percatarse que sus alumnos de fútbol se iban, él se devolvía a practicar, no fútbol, sino zoofilia, hasta que fue descubierto por los muchachos haciéndole el acto sexual a una burra.

2. La formación y educación para el comportamiento en sociedad:

Los procesos formativos y educativos en el hombre y la mujer dependerán de la manera cómo se esté abordando la cultura en el contexto donde se lleve a cabo la educación de los mismos. Desde este supuesto se puede plantear que el comportamiento del maestro Tito podía estar sujetado a la pertinencia de los contenidos y calidad de los mismos que lograron determinar su educabilidad.

En relación con la historia del texto, el maestro tenía unas doce vacas mal tenidas, sin pastos mejorados y concentrados, las cuales le daban 22 litros de leche. En esa época el estado colombiano bajo la alianza para el progreso enviaba a las escuelas un mercado y dentro de éste, leche en polvo, para disminuir la extrema pobreza del país. El maestro era la persona encargada de repartirla por se director de la escuela, el cual lo hacía en poca cantidad. El resto de la leche le adicionaba agua y se le agregaba a los veintidós litros que realmente le daban sus animales. Al hacer la combinación entregaba cien litros. Este fraude que le hizo el maestro a la comunidad, tenía que estar asociado con la educabilidad que se le dio en su formación y educación.

3. Relación maestro alumno:

Históricamente se ha dicho que la relación que se da entre maestro y estudiante no es naciente de una verdadera intersubjetividad, producto del dialogo concertado, del consenso negociado, ameno, de disfrute, sino es una relación de dos sujetos en el que cada uno quiere mostrar e imponer su fuerza de saber-poder.

En relación con lo que sucedió en el texto-libro sometido a análisis, se puede plantear que lo que se dio en la historia “quince años de delirio” no es más que un problema de abordaje en las relaciones de maestros con sus alumnos, donde a raíz del comportamiento agresivo, de los imaginarios colectivos y de las representaciones sociales que logra construir un sujeto de su imagen en un contexto determinado.

Este comportamiento del maestro a través de su historia hizo que los estudiantes le cambiaran el examen final porque en su gran mayoría necesitaban cinco para poder ganarla. Para el maestro esto se convirtió en un delirio durante quince años, en relación con el examen que le montaron paralelamente los estudiantes con un complot, el cual el profesor no salió bien librado.

Después de quince años, uno de los líderes de la estrategia, ya hecho profesional se lo encontró en el centro de una ciudad donde estuvieron hablando sobre lo acontecido, enterándose el profesor de la verdadera historia, la cual acabó con el delirio que tenía, ya que en la institución lo habían considerado como loco.

4. La formación y educación desde temprana edad:

El desencadenamiento de las diferentes acciones que realiza un individuo en sus diferentes esferas y actuaciones determinan los procesos que orienta, así como también el que recibe asimila la cultura que observa y vive, a lo que Durkheim, E. (1890), llama transmisibilidad cultural de la educación para la formación de las nuevas generaciones que van a integrar a la sociedad. En el texto abierto conceptual denominado los "Ejercicios de matemáticas" que integra al texto-libro ¡Que maestro fue Tito Liborio! Fue esta una de las áreas en las que el maestro tuvo demasiados problemas, tanto en la universidad como en el colegio. En cada semestre reunía en un sólo salón hasta setenta estudiantes, algunos retenidos porque habían perdido hasta por tercera vez la asignatura.

El comportamiento del maestro, tanto en la universidad como en el colegio donde laboraba estaba relacionada con hechos injuriosos, calumniosos, de mediocridad, poca credibilidad, lo cual contribuía a formar unos imaginarios colectivos a nivel de la comunidad estudiantil, que en muchas ocasiones le hicieron varios entierros simbólicos como medio informativo para que la comunidad universitaria se enterara de quién era verdaderamente el maestro Tito Liborio. Este tipo de actuaciones tuvieron que ser mediados por procesos traumáticos en esta persona, tanto en la casa como en la escuela.

5. La prudencia de la sabiduría:

La formación y educación que tuvo el maestro desde temprana edad no daban para poder enfrentar toda una gama de dificultades, ya que no sólo basta el hecho de haber pasado por la escuela, el colegio y la universidad, sino que los procesos formativos y educativos necesitan de otra dimensionalidad para no cometer imprudencias en circunstancias donde se requiere que el componente axiológico sea base sustancial para intervenir de la manera más auténtica, sin arrogancia y sin demostrar que se es dominante de saberes. Aquí es donde se necesita que los fines de la educación sean claros y expliciten la intencionalidad con que se quiere construir el ideal de formación del hombre que se requiere en cierto momento socio histórico.

Aquí la educación necesita decir, si quiere un hombre formado para la ciencia, o un hombre que sea un buen ciudadano. Ahora, por qué no pensar, en como fusionar estas dos connotaciones para sacar a un sujeto que responda a las ciencias, pero que sea humano. El maestro Tito Liborio en su historia de vida, por no decir en clase que no conocía la muestra que observaba en el laboratorio, relacionada con espermatozoides, cometió uno de los más grandes horrores al contestarla, sin conocer lo que había en la placa, es decir, se podría pensar en el gran desatino del maestro, o también en el adagio popular de que el sabio calla, porque su saber es prudente, mientras el ignorante habla.

6. El respeto en la relación maestro-estudiante:

Cuando se asume el reto de formarse y educarse para maestro, se tiene que pensar que las relaciones de intersubjetividad son las que mueven la dinámica de compartir los diferentes espacios que se dan en la institucionalidad bajo el sentido de la relación maestro-alumno.

Esta connotación, que tiene incidencias de tipo curricular, al igual que el modelo pedagógico, en la que una de las invariantes es precisamente este tipo de relaciones, se requiere que en esta eventualidad no sean individuales sino colectivas. Una cosa son las relaciones personales con otras intencionalidades y otra situación diferente es la relación de intersubjetividad que está asociada a componentes curriculares e institucionales.

Para el caso de la investigación en comento, en el texto sometido a análisis, lo que hizo el maestro Tito Liborio en romper con el esquema de relación de intersubjetividad en la orientación de un trabajo de grado y llevarlo al plano sentimental, ocasionando la demora de dos años a la estudiante después que había finalizado académicamente, es considerado como un acto que está por fuera de las acciones ético morales que juramenta un maestro en su ceremonia de grado.

7. La equivocada decisión:

Un maestro que no tenga claro que los procedimientos administrativos son independientes de situaciones de colegajes, de amistad y de beneficios particulares, es porque su proceso de formación y educación no ha sido asimilado con el objetivo de ejercer una labor en la cual se va a beneficiar la comunidad y la sociedad, así como el mismo mejoramiento de la calidad de vida de quien la promulgue. La decisión equivocada que tomó el maestro Tito en hacerle una broma a su jefe de departamento como amigo secreto jugando al amor y amistad, al regalarle un pene de pan que mandó a hacer. Esto ocasionó gran disgusto con la funcionara, de tal manera que no le fue renovado su contrato.

8. El respeto por la dignidad del maestro:

Los procesos de formación y educación en las instituciones educativas del preescolar a la universidad no sólo deben ser acatados por los maestros, sino también por los directivos y trabajadores que ayudan e intervienen en los procesos educativos. En la historia de vida del maestro Tito Liborio, se entrecruzan aspectos tanto formativos vividos en su cultura desde la niñez, hasta las injustas decisiones y procesos administrativos que se daban en la universidad donde logró ser profesor de contrato y en la que se le atrasaban hasta tres meses de sueldo, aspectos que influyen en la calidad de vida de los maestros, así como el mismo estímulo para abordar los procesos de enseñabilidad.

Esta situación laboral era complementada con el desaire que las secretarias hacían a los docentes cuando se acercaban a reclamar su sueldo, tomando aptitudes groseras con los maestros, como si estuvieran mendigando lo que les pertenece.

En una ocasión, después de estar retrasado tres meses, varios docentes se acercaron a donde el vicerrector administrativo para reclamar el salario. Este anunció, que no había con que pagar. El maestro Tito al escucharlo, sacó de su bolsillo un cuchillo y un tenedor, manifestándole: “Vea señor vicerrector este par de utensilios que le estoy mostrando no ven la carne desde hace tres meses. El vicerrector al observar la escena conmovedora manifestó: “mañana a primera hora les cancelo”.

9. La desinformación y el pago oportuno a maestros:

Los procesos comunicativos siempre han estado a la luz de las dinámicas institucionales, ya sean para situaciones positivas o negativas. La desinformación que se dio en la historia de vida del maestro Tito contribuye a generar espacios de reflexión en torno a los inadecuados y pésimos mecanismos con que se difunden los comentarios relacionados con pagos y contratos. Las demoradas remuneraciones desestabilizan la calidad de vida de maestros, así como la calidad en los procesos de enseñabilidad. En la historia en comento, el maestro se acercó a la oficina de recursos humanos para obtener el contrato, el cual le fue prestado para que le sacara copia y lo devolviera. Ha raíz de la misma situación socioeconómica que tenía, olvidó regresarlo, paralizando el proceso de pago, debido a que faltaba la orden contractual del maestro, ya que la nomina es una sola para todos los funcionarios que pertenecen a esta modalidad.

10. Estimulo en la docencia, la investigación y la proyección.

Históricamente se ha demostrado en todas las clases de trabajo que existen en la humanidad, que el buen salario estimula el sentido de pertenencia del trabajador con la empresa, de tal manera que se daría un mejor rendimiento laboral, que si no existiera. De igual manera sucede para la investigación y la proyección.

En consecuencia con lo anterior, los desequilibrios económicos, en cierta medida, fueron los que en últimas instancias influyeron en los procesos de docencia del maestro Tito, donde la formación y educación que obtuvo desde niño, también contribuyeron en el comportamiento de las siguientes fases evolutivas. En la historia del texto, un día cualquiera cobró dos meses de pago, gastándolos en una noche con una estudiante de la universidad. El siguiente mes pidió ayuda a sus colegas que no lo dejaran sólo, porque el cheque podía irse en una salida.

11. La influencia del ambiente laboral:

El maestro por su comportamiento venía en el deterioro, no sólo laboral sino de salud, ya que esta es una consecuencia del equilibrio físico, mental y social. Su calidad de vida disminuyó tanto, que los problemas laborales, económicos y familiares lo llevaron finalmente al alcoholismo, afectando las relaciones con su familia. El desorden en su vida crea una desestabilización socioeconómica laboral que le desencadenó un infarto, que le ocasionó la muerte.

D. CONDENSACIÓN: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

Desde el texto libro: “**¡Que maestro fue Tito Liborio!**” se puede decir que en él se muestra una de las tantas miradas de cómo se ha dado la dinámica cotidiana del mundo de tensiones del mundo de la vida en el contexto social y educativo en el departamento de Córdoba, así como la de los saberes ignorados, donde su comprensión permite explorar y conocer las inmensas riquezas relacionadas con el comportamiento sociocultural y educativo en las prácticas pedagógicas, que siempre se está manifestando en la construcción permanente de la educabilidad y enseñabilidad del ser humano, sin que esto sea lo único que motive la llegada a la institucionalidad del niño y la niña, del joven y la joven, del estudiante y la estudiante.

Por otro lado, se refleja en cada texto abierto conceptual la manera de cómo se tramitaban los procesos pedagógicos – didácticos, bajo qué criterios, quiénes la hacen, cómo lo hacen, la credibilidad del docente, su calidad de vida y lo más delicado, ¿cómo una persona como Tito Liborio llegó a ser maestro durante toda una vida? nadie lo frenó, ni la escuela, ni los padres de familia, ni la sociedad, mucho menos los controles del Estado.

E. PROTOCOLO: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

En todos los campos del saber existen personas que actúan como artistas, la docencia no se escapa de la habilidad de algunos para convertirse en maestros sin tener la vocación ni el espíritu para la enseñabilidad. Esta habilidad la utilizó el maestro Tito Liborio para infiltrarse en la carrera docente, sin tener los mínimos conocimientos para enseñar, ya que cuando empezó a hacerlo en la escuela, él no había pasado por esta. Sin embargo, en ese momento socio histórico se pudo ver a un hombre en el que en sus inicios de su carrera como docente brinda apoyo a sus alumnos e imparte entusiasmo y sabiduría a las personas que lo rodean. Sin

embargo, en algún momento de su vida empieza a perder los supuestos ideales ficticios sobre ética y moral, al igual que la aceptación y el respeto que se había ganado. Ahora, la historia ha demostrado que en la antigüedad se encontraban grandes maestros sin ir a la escuela a que les enseñaran. El mismo Teotisto Benjamín nunca estuvo matriculado en la escuela tradicional y logra obtener una sabiduría extraordinaria.

En consecuencia con lo anterior, Este maestro se sometió a trabajar en un contexto social y educativo desconocido para él desde todo punto de vista. Entonces, habría que preguntarse ¿si desconocer un contexto garantiza el éxito profesional? Desde esta perspectiva se puede inferir que el maestro no estaba preparado para cualquier eventualidad que se le presentara, diferente a lo que preparaba para decirlo en la clase. Ahora, el hombre y la mujer han logrado resolver el problema de la contextualización de los trabajos en cualquiera de sus campos. De acuerdo con esto se puede plantear que no es justificación el desconocimiento de un contexto para poder actuar bien o mal, de tal manera que existen metodologías y principios que permiten dialogar y consensuar este tipo de acciones.

Por su parte, el engaño que hace el maestro a la comunidad, se podría decir que está relacionado con la capacidad y habilidad del supuesto maestro para engañar a toda una comunidad, fingiendo en aspectos como estudios hechos, relación maestro alumnos, evaluación. La ignorancia que se tenía en el contexto social y educativo se convirtió en un aliado para el maestro. Esta se convirtió en su mejor aliado, ya que no encontraría a alguien que lo refutara con argumentos sólidos. Por eso su empoderamiento al demostrar ser intelectual, siendo para algunos envidiables, generó ciertos problemas de comunicación con las demás personas produciendo consigo inestabilidad personal. Desde esta perspectiva, la verdad será la única posibilidad que le queda a la vida en cualquiera de sus sectores para definir la certeza de los procesos. Con este supuesto, el maestro Tito no tenía larga vida en la escuela, porque su estructura informal y malévola que llevaba por dentro en cualquier momento afloraba, de tal manera que no se necesitaron veinte años para que la verdad se impusiera ante la falsedad.

En este tipo de procedimientos es donde aparece la falta de formación y educación que se recibe desde la casa y la escuela hasta la universidad. Cuando una persona estudia licenciatura asume una responsabilidad como docente en el momento en que la facultad le hace el encargo social para lo cual lo formó. El maestro Tito, al validar sus estudios primarios y secundarios logra licenciarse en dos áreas. Con estos títulos se vincula en la básica y en la universidad. El contacto con estos estamentos le genera un ambiente que por obligatoriedad necesita adentrarse en él. Esta serie de situaciones marcaron el desafío personal y profesional del personaje central de la obra, que a partir del esfuerzo y las ganas de aportar con lo que sabía a partir de su formación cultural y empírica, no logró jamás mostrar un interés por la dialogica en la institución.

6.3.5.4 Cuarto Texto-Libro: Diálogos del maestro Crisóstomo

A. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos Abiertos Conceptuales:

Familia y educación.

La formación y la educación del individuo desde la infancia es un proceso permanente que sólo termina con la muerte. Ahora bien, lo importante es que la familia y la escuela sean los encargados de orientar ambos fenómenos, sin entrar en la discusión de quién aporta más o menos en el proceso.

Imágenes y educación.

Las imágenes son consideradas como coordinaciones entre el pensamiento y lo que hay en el mundo de tensiones del mundo de la vida. Esto permite identificar y recordar los momentos más difíciles por los que pasa la infancia de cualquier ser humano, sin olvidar que marcan para toda la vida.

Autoridad y educación.

El abuso de la autoridad en la escuela y las relaciones de saber – poder tienen incidencia directa en el concepto de director, gerente, padre, madre y maestro, donde en muchas ocasiones se exceden sin tener en cuenta que están formando las diferentes opciones de vida, atrofiándose la capacidad de poder elegir.

Evaluación y educación.

La evaluación educativa es un proceso conjunto que interviene en el diagnóstico permanente de situaciones académicas y administrativas, donde la intersubjetividad no sólo es abordada por el docente o el directivo, sino desde todos los componentes institucionales.

Lúdica y educación.

El juego es un momento explosivo del niño, la niña, el joven y el adulto, donde se cruzan las esferas políticas, cognitivas, afectivas, eróticas, ético morales, comunicativas y lúdicas, pasando de una individuación y reafirmación del yo, a una construcción colectiva del nosotros.

Sexualidad y educación.

La sexualidad es una función biosíquica, social, educativa y cultural que determina en el ser humano particularidades que lo conducen plenamente al equilibrio de su quehacer como persona.

Saber – poder y educación.

Las relaciones de saber – poder son complementarias en la medida en que se puedan manejar, pero sin que pierdan de vista los agenciamientos colectivos de enunciación como mecanismos participativos.

B. CATALOGACIÓN: Lista de materiales afines y colaterales al estudio.

El maestro Crisóstomo al darse cuenta que su escuela no trascendía desde ningún punto de vista y siendo él una persona, que por esfuerzo y voluntad personal adquirió la cultura de la lectura y la investigación, un día cualquiera decidió proponerle a sus compañeros la idea de conformar un grupo académico, investigativo, tertuliador, que analizara la situación del municipio, de la educación, de la evaluación, que repensara la educación del departamento.

Los compañeros al escucharle la propuesta no lo bajaban de loco, se reían, pero de los veinte maestros logró convencer siete, con los cuales empezó a trabajar algunas temáticas relacionadas con la familia, la autoridad, la evaluación, la lúdica, la sexualidad, relaciones de saber-poder y que fueran del interés de todos, con programación, horarios y estrategias metodológicas incluidas.

El maestro logró conseguir con este proyecto que la escuela pensara diferente donde dejó claro que la práctica pedagógica se puede convertir en una práctica investigativa, que ayuda a sacar del estancamiento a las instituciones educativas que por lo general se quedan en la reproductividad, no de la cultura, sino de los saberes, situación que no permite que se piense porque siempre se está aplicando lo que otro dice como absoluta fuente de verdad.

La historia del maestro Crisóstomo se dio en la escuela rural de Santa Lucía de Arache en los meses de agosto, septiembre y octubre de 1994, en la cual el ideólogo de la propuesta no pudo terminarla ni empezar las acciones de tipo práctico, debido a que el señor alcalde pensó que este grupo de tertulia pedagógica estaba era confabulando con las políticas y la administración de turno, lo que hizo que el burgomaestre trasladara al maestro a uno de los sitios más distantes del municipio.

Faltando una sesión, el maestro no llegó, pero como les había enseñado acerca de la puntualidad y disciplina, a todos se les hizo extraño su ausencia, recordando su celebre frase, “con Crisóstomo o sin Crisóstomo se trabaja”.

En esta historia de vida participan siete profesores, tres mujeres y cuatro hombres. Entre las profesoras estuvieron Betty, Nora y Camila y entre los profesores asistieron Jattin, Cogollo, Adriano y Crisóstomo. Todos pertenecían a la jornada de la mañana y eran de los que cuestionaban la propuesta del maestro, pero la manera como fueron abordados creyeron en que si se podía cambiar la dinámica institucional y de pasar de una escuela reproductiva a una productiva.

Este texto-libro, utiliza como forma de escritura el texto abierto conceptual, el cual resulta de la sistematización de la historia de vida de este gran maestro que se preocupó por sacar adelante un proyecto pedagógico relacionado con la intersubjetividad que se daba en la escuela donde laboraba, el cual estaba sumida en el abandono académico, pedagógico y productivo. Esta historia se relaciona con la forma como el autor de la presente investigación enfrenta los procesos pedagógicos y productivos en la educación, en la cual su bandera como profesor, es que la calidad de la educación está en la productividad del maestro, porque si este produce, está conectado con el mundo, donde sus escritos y apreciaciones los coloca a la crítica, a la disensión, al juicio y a la verdad de las comunidades académicas y científicas. Estos filtros son los que permiten determinar la calidad y la validez de lo que estás haciendo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo que ha logrado obtener con la comprensión de los saberes cotidianos en las practicas pedagógicas para la construcción de los textos –libros a partir de los textos abiertos conceptuales en los que se vislumbra el mundo de tensiones del mundo de la vida ha permitido entender que las instituciones educativas son las riquezas más grande que tiene el maestro para generar saberes y conocimiento científico.

C. CATEGORIZACIÓN: Palabras claves y elaboración de índice.

1. La familia y la escuela en la formación y educación del individuo:

Para nadie es un secreto que la primera escuela es la casa y que no solamente se dedica a la formación axiológica del ser humano, sino que también coadyuva con los procesos de enseñabilidad y educabilidad. De igual manera, la escuela lo hace con mayor ahínco, donde los maestros no sólo se dedican a enseñar saberes específicos, sino que lo axiológico también es ventilado, lográndose formar una unidad conectiva de casa-escuela-escuela –casa.

Esta dinámica permite en el ser humano la manera cómo el niño se comporta en cualquier contexto. Este tipo de acciones está relacionado con los niveles socioeconomicos de las familias, aunque los organismos de control educativo no le dan importancia a los procesos en mención, como determinantes en el rendimiento y calidad de la educación, sería bueno que también este aspecto lo tuvieran en cuenta, así como el problema de útiles, métodos, estrategias y otros tantos que envuelven el contexto donde se desarrolla y se educa cada niño.

2. Imágenes como pensamientos en el mundo de la vida:

Las imágenes desde la presente investigación se asumen como coordinaciones entre el pensamiento y lo que hay en el mundo de la vida. Estas no se olvidan y marcan el recorrido a posteriori de todos los acontecimientos que suceden en vida de un individuo. Imágenes que se graban de la infancia, desde la escuela, los maltratos, los gestos, las evaluaciones, los juegos, los regaños y otros aspectos que terminan incidiendo en el manejo de la conducta y de la personalidad.

3. El abuso de autoridad en la escuela:

La escuela ha sido sometida por el abuso de la autoridad, llevándola a que el estudiante la mire como una cárcel que sólo permite salida a las doce para regresar el siguiente día a las seis de la mañana. La escuela ha construido unos imaginarios colectivos que se les ha vendido a los niños en relación con la posibilidad de elegir las diferentes opciones de vida. El encasillamiento es tal, que el pensamiento que corre en la institucionalidad está modelado, no tanto por cultura, o por modelos pedagógicos y curriculares, sino por imposición de una acción erigida de la posición coactiva de la autoridad respectiva.

4. La evaluación educativa en el diagnóstico de situaciones académicas y administrativas:

La evaluación es quien determina el diagnóstico no sólo académico sino administrativo, de tal manera que se convierte en otra complejidad de la escuela, donde se trata de evaluar, pero que en el fondo no es evaluación, sino calificación disfrazada de unos enunciados cargados de contenidos que la maestra por lo general los eleva a un estatus diferente de lo que enseña, preguntando cosas que no fueron enunciadas el día que se aborda el tema, pero como hacen parte del discurso del que habla, el estudiante debe investigar.

5. La lúdica como momento explosivo del ser humano:

Los juegos en la escuela no tienen otro sentido que el de jugar para que los muchachos se entretengan sin que eso se analice en relación a como deben ser orientados para que dejen un aprendizaje, no sólo de tipo técnico, sino educativo

y cultural, ya que el juego es el espacio donde confluyen las esferas políticas, cognitivas, afectivas, eróticas, ético, morales, comunicativas y lúdicas, que dinamizan la existencia del hombre y la mujer.

6. La sexualidad como función biosicosocioeducativa y cultural en la escuela:

En la escuela se sigue mirando como el tabú histórico, donde los niños no pueden saber de esto porque es contenido grueso que no logran entender. Además, se procede a ventilar el problema, si es que lo hacen, no desde la transversalidad curricular, sino desde lo asignaturista, mirando los contenidos más desde lo biológico, que de lo psicosocial y cultural.

7. Las relaciones saber y poder en la escuela:

Son dos relaciones que atraviesan a la escuela y que las afecta tanto, que no permiten la circulación de los saberes, porque se queda empoderada en unos cuantos, de tal manera, que cuando se utilizan bien, resulta muy provechoso para la institución, ya que el empoderamiento, en este caso, además de ser por parte de todos los maestros, también debe afectar a la institucionalidad.

D. CONDENSACIÓN: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

Los diálogos del maestro Crisóstomo permiten mostrar el interés que se tiene por cambiar a través de los diálogos académicos que implementó en su escuela, las tradicionales prácticas pedagógicas que se han realizado históricamente en la educación, propio de la escuela estática, repetitiva, domesticadora, acrítica, improductiva y en donde los saberes del mundo de tensiones del mundo de la vida son ignorados, sin que pueda pasarse a una escuela emergente, empoderada, emancipada y productiva, donde los saberes del mundo de la vida serán los presaberes para la construcción de los saberes científicos (saberes conocidos), como la reproducción del conocimiento a través de la preparación de la lección, sin auto gestarlas, co-gestarlas y retroalimentarlas por medio de procesos pedagógicos para el fenómeno educativo de la enseñanza, donde a partir del análisis crítico y hermenéutico que se generan en estos ejercicios, el docente no repita el mismo discurso todos los años, como si lo hizo durante toda su vida la señora Maritza.³⁶

³⁶ Es una de las maestras que intervino en la escuela de Sérvuro Luís y en los diálogos del maestro Crisóstomo. Fue profesora de primaria del autor de la presente investigación.

E. PROTOCOLO: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

Los diálogos de Crisóstomo arrancan con la posición del maestro en torno a la situación académica que encuentra en la institución donde él labora. Ante lo observado, pensó, analizó y reflexionó tomando la decisión de no seguir en el estancamiento de la productividad académica, por lo tanto, decide no continuar patrocinando los equivocados procesos formativos y educativos en su escuela que involucran la enseñanza en el fenómeno del aprendizaje.

En consecuencia con lo anterior, el maestro se preocupa por la manera como ha venido dándose la relación de la casa con la familia en torno a la formación y educación del ser humano. Para el maestro, es necesario definir el papel de la familia en la formación del niño, porque según él, esencialmente es una función que le atañe a la familia en un porcentaje mas alto.

Por el contrario, la educación que también es una función de la familia, tiene mayor responsabilidad la escuela, porque esta es entendida por Crisóstomo como adquisición de conocimientos científicos, aunque esto no significa, que la escuela no forma en lo axiológico.

Estos comportamientos dinámicos de la relación escuela-familia, son mediadas por las coordinaciones entre el pensamiento y lo que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida, lo que conduce a que emerja el concepto de imágenes que se tiene, donde estas representan la esencia de lo que es y fue.

Por su parte, las imágenes facilitan el manejo de la autoridad en la escuela, a través de los recordaris que se necesitan para tomar decisiones de acuerdo a los comportamientos que se dan en las dinámicas tanto administrativas, como académicas. Aunque existen momentos donde el exceso de autoridad obedece a esquemas coactivos de modelos administrativos que piensan que la educación es una empresa que realiza producción en serie.

Ahora bien, para mitigar este tipo de modelos se debe optar por procesos evaluativos, que son los que determinan el diagnostico, no sólo académico sino administrativo, de tal manera que se convierta en otra complejidad de la escuela. Por ello, la evaluación es un instrumento para homogenizar y cualificar los procesos tanto académicos como administrativos.

La evaluación es la que permite determinar en cierto momento, procesos anexos a la educabilidad del ser humano, inclusive a nivel curricular, por ejemplo el hecho de transversalizar la lúdica como un componente necesario para manejar las relaciones de intersubjetividad que se dan, tanto en el aula como fuera de ellas,

máxime en un país como Colombia, donde por cualquier diferencia se procede a concretar la enemistad.

De igual manera se podría utilizar algunas temáticas para interdisciplinar el currículo, como el de la sexualidad en la escuela, ya que se sigue mirando como el tabú histórico, donde los niños no pueden saber de esto porque es contenido grueso que no logran entender, lo que mejoraría las relaciones de poder y saber en la escuela, ya que el empoderamiento, en este caso, además de ser por parte de todos los maestros, también debe afectar a la institucionalidad.

6.3.5.5 Quinto Texto – Libro: La Política del Maestro Juan Pascual.

A. LECTURA: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos abiertos conceptuales:

Asesores envidiosos e ineptos.

Si la mayor parte de los equipos de trabajo de los políticos los conformaran cicerones serios, honestos y transparentes, sin que se vuelvan fementidos, al igual que sus jefes, de lo que si estaría seguro Juan Pascual, es que Colombia fuera la eterna probidad.

Se aprende como virtud evadir compromisos.

El que es falso, siempre lo será y lo que promete nunca lo cumplirá. Viven con una ilusión y como seres adaptables que son, adquieren acondicionamientos, tanto que en últimas instancias no les interesa si la sociedad los cuestiona.

Carencia de la esencia política.

El ser humano nunca puede prometer ni dar lo que no tiene; por lo tanto, debe ajustarse a los alcances posibles que le permitan cumplir la acción social, que es en últimas instancias lo que ratifica la personalidad.

Zapatero a tu zapato.

En la historia de la humanidad jamás se ha dado un proceso educativo exento de asimilación de una información o contenidos. Esta dinámica educativa se ha presentado a través del proceso histórico de diferentes formas. Una donde nunca ha existido un orientador y otra donde siempre lo ha estado.

B. CATALOGACIÓN: Lista de materiales a fines y colaterales al estudio.

El texto-libro la política del maestro Juan Pascual está centrada en la posibilidad de construir región, donde al darse cuenta de la situación por la que está pasando su pueblo y su municipio lo llevan a tomar la decisión de explorar e incursionar en el mundo de la política para encontrar la posibilidad de mejorar la calidad de vida de la gente, de sus estudiantes, de sus colegas y la de él, ya que no puede vivir dignamente por los suelos bajos y atrasados, situaciones de las que nunca han dado razones, ¿ por qué suceden?

Al empezar el proceso a mucha gente de la comunidad se le hizo extraño que un hombre tan pulcro entrara a hacer parte de las arcas de la politiquería. Ya este maestro era un hombre reconocido por su seriedad y tesón frente a los problemas de la escuela, así como de las situaciones que se presentan en determinado momento en el pueblo.

Cuando fue aceptado en el grupo político como miembro activo, por las garantías que brinda su presencia desde el punto de vista de los votos que representa, le abrieron el espacio para que empezara a trabajar en cada vereda, corregimiento y cabecera municipal. Después de un año de trabajo se fue dando cuenta de la alcantarilla en la que se había metido, el engaño que sufrió, la manera tan baja de como lo utilizaron. Ante estas circunstancias, decide retirarse, comprobando que en los procesos politiqueros se aprenden tres grandes cosas:

1. Se aprende a ser envidioso e inepto.
2. Se aprende como virtud a evadir compromisos.
3. Se aprende sobre la esencia de la politiquería.

Después de todo este desatino, encuentra que la politiquería es la cloaca más grande que pueda existir en el planeta agua. Por eso decide regresar a lo que aprendió y conoce con tanto amor, paciencia, compromiso y lealtad, como lo es la docencia, la de enseñar, agregándole a esta historia socio pedagógica un cuarto punto, llamado:

4. Zapatero, a tus zapatos.

La historia de vida del maestro Juan Pascual sucedió en el 2005 en el municipio de Santo Domingo Vidal de Chimá, tanto en la cabecera municipal como en sus corregimientos y veredas. Este municipio caracterizado históricamente por los procesos politiqueros que lo han mantenido en la extrema pobreza, sumido en la ignorancia y el atraso socioeconómico, ha sido el sitio escogido como modelo para la historia de vida del maestro Juan pascual.

Este hombre quien no sólo se preocupa por los problemas en que se encuentra la escuela donde trabaja, sino que siente las necesidades que aquejan a su comunidad, determinó a que incursionara en el mundo de la política. La decisión que se tomó para comprender y construir esta historia de vida, condujo a que se lograra interpretar las relaciones de intersubjetividad que vive el maestro con su comunidad, en la cual se apersona de los problemas, dándole más solución a sus coterráneos que los fermentados politiqueros, que sólo aparecen cuando se acercan las elecciones.

Esta historia de vida fue identificada, resignificada, sistematizada y comprendida a través del texto abierto conceptual, para que pudiese dejar un legado socio histórico en el pensamiento y las nuevas alternativas político administrativas para poder desarrollar al municipio en sus necesidades básicas insatisfechas, donde quedara claro que el pavimento no es sinónimo de desarrollo y en donde este debe estar relacionado y equilibrado con el crecimiento económico y el ingreso per cápita.

Este proceso que vivió el maestro Juan Pascual, también fue vivido de igual forma por el autor de la presente investigación donde logra ser candidato a la alcaldía del mencionado municipio, pero por razones de pensamiento político y de no aceptar el clientelismo burocrático tuvo que renunciar por presiones políticas ajenas a la verdadera democracia. Esto lo condujo a que retirara su nombre de la contienda electoral, en la cual considera, al igual que el maestro Juan pascual, que la “politiquería es la cloaca más grande que pueda encontrarse en el planeta agua”.

En consecuencia con lo anterior, el aprendizaje que esta historia de vida le ha dejado como persona y como profesional de la educación, es que la política en su esencia es buena y beneficiosa, por lo tanto, se necesita de comprenderla y construir nuevas formas de hacerla.

C. CATEGORIZACIÓN: Palabras claves y elaboración de índice.

1. Honestidad y transparencia:

Desde la postura de la investigación, no puede darse un equilibrio político en sociedad pensando más en los intereses particulares que en los generales. Desde este supuesto, se puede decir, que los acompañantes de los caciques políticos, quienes en gran medida determinan en ellos las acciones a emprender en las regiones donde son dueños de los líderes que les alquilan los servicios por temporadas. Ante los acuerdos dados, quedan amarrados con esta modalidad contractual, lo que hace que no puedan denunciar a los que promulgan un concepto de región dependiente, que no puede subsistir desde ningún punto de vista de los componentes que la integran. Los mismos líderes se envidian entre

ellos, se desgatan llevándoles información a sus jefes. Inclusive, se hacen ineptos porque con el sólo hecho de estar pensando en la individualidad, olvidan por completo los problemas comunitarios.

2. Virtud:

Se asume en la investigación la virtud como la capacidad de actuar responsablemente con disposición de la voluntad para las acciones de acuerdo a la norma moral. Para la historia que sucedió en el texto-libro “la política del maestro Juan Pascual” la virtud la aprendieron, pero para evadir compromisos, de tal manera que en últimas instancias muchos terminan aceptando el incumplimiento, porque las cosas no salieron como estaban planificadas. Es decir, también justifican la intención si es que se está en los listados de los líderes como sufragante activo, ya que el aparecer en un listado como éste, le garantiza a las personas, por lo menos que los tengan en cuenta para el cupo de un hijo en la escuela, para los útiles escolares, para recibir un papel rosado para que la IPS lo pueda atender, para sacarle la cedula a alguien, o en el peor de los casos, sino lleva el papel azul no puede recibir la bienestarina.

3. La esencia política:

La postura asumida por la investigación en torno a esta categorización, se centra en que la política no puede estar al servicio de los particulares, sino a los intereses colectivos que emergen en la sociedad como consecuencia de la evolución del pensamiento del hombre y la mujer. La política es para el desarrollo del hombre y de la mujer desde la perspectiva de encontrar una calidad de vida sin intereses particularistas, donde no se tramite el distingo del ser humano en ninguna de sus dimensiones y esferas de actuación y en la que se asuma la responsabilidad de brindar y conseguir los medios y posibilidades cuando las comunidades no las tengan, sin que se coloque de por medio las pretensiones de llevar o de asistir si responden a las exigencias del compromiso burocrático y clientelista.

4. Educación y formación política:

La política es un producto histórico del hombre y la mujer, así como el arte, la filosofía, o la religión. La política de la educación surge como criterios pedagógicos, desde las cuales se cuestiona la práctica educativa, sus finalidades, y fundamentos científicos. La política en la educación relaciona la función social que tiene la educación con el desarrollo de la sociedad. Esta connotación, termina relacionando las particularidades con el hecho de quedarse en un arte porque se conoce de él, se quiere y se está donde se sabe sobre lo que se está haciendo. Ahora bien, desde la historia del texto, se evidencia la vocación del maestro Juan Pascual para lo cual la vida lo ha formado. Esto no significa que uno no pueda

hacer otras cosas, sino que cuando no se avizoran caminos de trabajo, se trata de explorar.

D. CONDENSACIÓN: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación:

En el texto – libro: “**La política del maestro Juan Pascual**” se muestra como la comunidad educativa y el pueblo mismo le dan potestad para que los representara ante las instancias políticas y así conseguir un mejor desarrollo para su región. Además, mirar la posibilidad de encontrar una alternativa diferente a la crisis social por la que estaba pasando la comunidad en sus diferentes estamentos. Entre ellos la educación y poder así entender el verdadero significado práctico que representa la maravillosa teoría de la calidad de vida. Ante la experiencia vivida, se da cuenta que lo que comúnmente se conoce como política no lo es, sólo se da es el clientelismo político; tanto, que decide regresar al abandonado, pero transparente mundo de la enseñanza. Por otra parte, durante esta experiencia descubre que lo que se puede hacer para desarrollar los pueblos es buscar nuevas formas de hacer la política.

E. PROTOCOLO: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento:

El maestro Juan Pascual es un educador de Santa Lucía de Arache quien asesora directivos de las instituciones educativas. Tiene una labor formadora y educadora, la cual realiza diariamente en la institución a la que pertenecía. Apreciado por sus colegas y alumnos y en contra de estos, un día cualquiera cansado de tantas injusticias y de la difícil situación económica por la que estaba pasando él y sus colegas, a raíz de los salarios atrasados, toma la decisión de ingresar al mundo de la política, un medio desconocido para él. La decisión obedece a que se da cuenta que el desarrollo de la región donde había nacido estaba sometida al clientelismo burocrático y en donde las necesidades básicas están a los caprichos de los gobernantes de turno. Ante el olvido de los políticos, el maestro pensó que sí se puede cambiar y realizar proyectos que beneficien a las comunidades, aunque sin que se desconozca, que la política es algo difícil y que no es clara como la hacen imaginar, por el contrario es oscura.

En consecuencia, la actitud y decisión del maestro lo llevaron a que se decidiera a realizar política, como una posibilidad que deben realizar más frecuentemente los maestros para poder generar desarrollo, no sólo desde las instituciones que no sean académicas, sino que desde la academia deben darse los espacios para que se empiece a mirar el desarrollo de las regiones. Son los intelectuales los que deben generar las discusiones de los planes de desarrollo para implementar políticas educativas coherentes con lo que requiere el departamento.

Este maestro había hecho una lectura de la realidad envolvente de su entorno, la cual utilizó para recordar entre las comunidades los alcances del alcalde y de los líderes. Con la lectura las comunidades empezaron a comparar el desarrollo de la región con otros municipios circunvecinos. La insistencia permanente del maestro en el análisis de los proyectos que presentaba el alcalde al concejo, despertó el interés en la población. Esta debe estar a tono con lo que sucede cotidianamente en la familia, en los niños y en su comunidad, pues no se puede formar a un hombre y a una mujer sin conocer el contexto y su cultura.

Finalmente, la idea central del maestro con entrar en la vida política tiene una intencionalidad relacionada con el mejoramiento de la calidad de vida de sus colegas, de las comunidades y la de él. Para esto contextualiza el problema político del municipio, así como también involucra por primera vez la academia como factor determinante en el desarrollo de los proyectos regionales.

.

CONCLUSIONES

La comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas dadas en la Escuela Rural de Arache, Municipio de Chimá - Departamento de Córdoba, entre 1975 y 1979 permitió conocer la importancia de estos saberes para poder entender la enseñabilidad de ciertos procesos de carácter científico, así como también el acercamiento de estos dos saberes. Con esto se está demostrando que el currículo oficial necesita, que los saberes que él ignora deben amarrarse tanto teórica como en forma práctica, con el objetivo de rescatar toda una serie de acontecimientos que se dan en el mundo de tensiones del mundo de la vida de la escuela, de la cafetería, de los patios, de las oficinas, de la calle, del aula y de todas las relaciones de intersubjetividad que se dan en el complejo mundo social de la enseñanza.

Ahora, al preguntarse por el tipo de conocimiento que se genera en esta investigación a través de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de los saberes que el currículo ignora, se producen varias respuestas y miradas diferentes, como fueron las de tipo epistémico y las metodológicas. También se encuentra, que una de las realidades que le da identidad a la sistematización, es la necesidad por producir saberes que engrandezcan los espacios de acción y comprensión. Desde la postura epistémica, que es la posición neopositivista, la sistematización se concibe como un método y las fases que lo estructuran poco se diferencian del método científico. Por su parte, la perspectiva interpretativa, la asume como una negociación cultural, en un juego de interpretaciones, saberes y lógicas entre los participantes y el investigado.

Esto demuestra que este fenómeno comprensivo de los saberes cotidianos puede multiplicarse en las diferentes instituciones educativas en cualquiera de sus niveles, lo que haría un mejor análisis y comprensión de los fenómenos socio científicos que se dan en la cotidianidad del niño y la niña, lo que conduce a generar en estos mejores procesos de aprendibilidad, lo cual tendrá incidencia en la apropiación conceptual para poder entender su entorno y poder actuar de acuerdo a su cultura.

Para la comprensión de estos saberes en las prácticas pedagógicas fue ideado el método ÍRSICO, que condujo a la sistematización de los saberes en mención como un proceso que transformó a este trabajo en una modalidad investigativa relacionada con la comprensión de lo social, lo cultural y lo educativo, donde el resultado de la sistematización es la construcción **del Texto Abierto Conceptual**, que es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento del hombre, de la mujer, el niño, la niña, el estudiante, la estudiante,

durante los momentos socioeducativos que se realizan dentro y fuera del contexto escolar, a través de la identificación, resignificación, sistematización y comprensión de un saber que conduce a mirarlo como posibilidad abierta de conocerlo cada día más, por lo tanto, no se escriben para comunicar ideas, sino para gestar sentido. Este, cuando se organiza en número de 20 o más con contenidos similares y cumpliendo unos criterios, termina convirtiéndose en un **Texto-libro**, para el caso en particular, deben ser de carácter socio pedagógico, con el objetivo de que se construya teoría relacionada con lo que la investigación asume como literatura tensiva, originada a partir del mundo de tensiones del mundo de la vida.

Una vez estos **Textos-libros** socio pedagógicos estén organizados **se incorporan al sistema de conocimientos de la asignatura**, para el caso en mención, contexto escolar del Quinto Semestre del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades- Lengua castellana, donde se produjo un rediseño de dichos contenidos, articulándose con el sistema de conocimiento del texto guía oficial que hace parte de los saberes que el currículo reconoce.

Posteriormente, los estudiantes del mencionado semestre y asignatura realizaron **análisis documental** a los textos libros socio pedagógicos logrando con esto conocer como debe darse la dinámica de la enseñabilidad de los saberes científicos con los saberes que genera la cultura, en la cual pudieron entender que cada contexto social y educativo es particular.

De igual manera, se pudo comprobar que exige un gran reto desde la mirada comprensiva, sirviendo como base de las percepciones, aceptaciones y apropiaciones, que luego se expresan en acciones prácticas. Esto conlleva a apropiarse de la experiencia vivida, lo que invoca a dar cuenta de ella, aspecto que puede presentarse con los demás, como cuando se comparte con otro lo aprendido.

Ahora, la comprensión de los saberes cotidianos desde los conceptos, se dedica no sólo a la sistematización de procesos, sino que también clasifica experiencias que se asumen como un fenómeno crítico-reflexivo sobre las prácticas pedagógicas, sin que quede en el contexto, que toda reflexión es una sistematización, ya que ella crea nuevo conocimiento, pero en la medida en que su dinámica permite aportar a la teoría algo que le es propio: La comprensión sobre los procesos. También permite entrar en el juego de las experiencias, de tal manera que se logra apersonarse de las intimidades que esta genera, como cuando se inmiscuye en las actividades sociales complejas, moviéndose entre los elementos que la componen y olfateando las relaciones que se generan.

Con estos análisis, el autor de la investigación presenta otros aspectos que fueron encontrados durante los procesos de abordaje y que se asumen desde una perspectiva conclusiva, como los siguientes:

- Todo contexto es socioeducativo y genera saber.
- Todo contexto social y educativo está explícito en el mundo de tensiones del mundo de la vida en la cual se produce y se retroalimenta el saber cotidiano (saberes ignorados) y el científico (saberes conocidos).
- Lo que sucede en el contexto social y educativo en el mundo de tensiones del mundo de la vida se puede identificar, resignificar, sistematizar, comprender y aplicarlo a través de la práctica pedagógica
- El saber cotidiano puede convertirse en historias de vida de maestros, de alumnos, de directivos, de personajes de la región, que ayudarían a sistematizar y retroalimentar los saberes que genera la cultura, donde se articule la escuela con las comunidades.
- Los saberes científicos (saberes conocidos) con todo que se les permite circular en el currículo por medio de la norma y mediatizados por la práctica pedagógica, no dialogan con los saberes ignorados, debido a que el maestro no los hace converger en la dinámica envolvente de lo que sucede cotidianamente en el sitio donde se está implementando.
- Una forma de poner a circular los saberes ignorados es a través de su incorporación curricular a las áreas obligatorias y fundamentales que integran el sistema de conocimientos de los saberes científicos, previamente sistematizados u organizados como textos –libros socio pedagógicos.
- El método propuesto para construir textos libros, como medio pedagógico – didáctico estimula a los docentes a que todo lo que se haga, suceda y se produzca en el contexto social y educativo se puede identificar, registrar e historiar, permitiendo generar acercamientos de los saberes en mención (**Saberes ignorados y Saberes conocidos**) y poder empezar a disminuir la brecha que los separa.
- Con los textos-libros se empieza a generar entre toda la comunidad educativa el diálogo de saberes, que es una de las esencialidades del fenómeno educativo de enseñanza y aprendizaje, implementándose y validándose la circulación de

todos los saberes y procesos sistematizados y analizados en las instituciones educativas y comunidades en el departamento de Córdoba.

- Finalmente, el carácter de esta investigación cualitativa se considera como reconstructivo, debido a que se optó por colocarse en el lugar del otro. De igual forma se sometieron las teorías en suspenso, lo que condujo a que el marco teórico se colocara en duda. Esto condujo a que se dieran los espacios para que emerja el discurso de la realidad. Todo lo anterior se resume en la apuesta por la construcción social e intersubjetiva de la realidad y de sus estructuras de significado.

RECOMENDACIONES

Se recomienda para los maestros, tanto a nivel de la básica como superior, la utilización del método propuesto, con el objetivo de involucrar los saberes que no son tenidos en cuenta por el currículo oficial, ya que estos contribuyen a que los estudiantes entiendan mejor el conocimiento científico. El método propuesto, como medio pedagógico – didáctico permite identificar, resignificar, sistematizar y comprender todo lo que se haga, suceda y se produzca en el contexto social y educativo para poder entender las relaciones de intersubjetividad que se dan fuera o dentro del aula, debido a que esto genera teoría, pero como no se está haciendo, se desaprovecha todo un cúmulo de información, tanto de saberes que el currículo reconoce, o de los que ignora, de tal manera, que si los maestros procedieran de la forma que se está proponiendo, donde el objetivo es co-gestionar la teoría y dudar de ella, aprovechando que se produce cotidianamente en las instituciones educativas, pudiéndose sistematizar a través de las historias de vida y del texto abierto conceptual a textos libros, que posteriormente servirían como mecanismo para orientar procesos académicos y de estímulo al mismo docente al ver la productividad académica que genera la comprensión de su práctica pedagógica. Esto llevaría a las escuelas y comunidades a generar el diálogo de saberes para producir sus propios textos, documentos, artículos, lo que haría más significativo el acto de enseñar y aprender. Con este tipo de experiencias se renovarían las viejas prácticas pedagógicas que históricamente han avasallado a la escuela y le han negado sus posibilidades de entender y manejar, al estilo de Foucault, M. (1984), las relaciones de saber-poder, lo que finalmente conduce a que los maestros no se empoderen. Esto crea un tipo de cultura en la escuela, que como lo decía Durkheim, E. (1928), “Es el roce social y cultural quien permite madurar las acciones de la sociedad”.

También se recomienda, que para el mejoramiento del currículo de la maestría, sería conveniente incorporar dentro del campo de formación **Educación y Sociedad** el curso electivo relacionado con **la historia y comprensión de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber**³⁷.

El curso sugerido y puesto a consideración tendría un campo de acción con el maestro y la infancia, considerados como expresión objetiva de la subjetividad, lo cual conduce a generar un problema teórico, que por un lado apunta a lo que es una teoría y por el otro a la constitución de un campo de subjetividad. Esta línea

³⁷Línea que viene trabajando el grupo de investigación **GINEP**, el cual ha sido reconocido por las instancias de la Universidad de Córdoba encargadas de dar el aval respectivo y en el que su director es el proponente de la presente investigación. Este grupo nace como motivación a los procesos de investigación que fueron sembrados desde el momento en que empieza la primera corte de la maestría.

ha sido pensada desde la investigación y el grupo en comento, como una sustitución de términos de investigaciones locales o particulares, con el objetivo de ir construyendo la arqueología y la genealogía de las practicas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber en el caribe colombiano, ya que este debe ser pensado en su propia existencia y dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA PERTINENTE REFERENCIADA

ABELLO, I. (1996). El ser y el deber – ser. Bogotá: Revista Texto y Contexto – Uniandes.

AGUERRONDO, I. (2004). Mecanismos de control de formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente. Buenos Aires: PREAL.

AGUIRRE CASARRUBIA, E. y GONZALEZ ARISMENDI, S. (1997). Creación de una cultura ambiental a través de la comprensión y construcción de textos-conceptos en el colegio Gimnasio América. Montería: Trabajo de grado- Esp- en desarrollo educativo ambiental.

AISENBREG, B y ALDEROQUI, S. (1997). Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires: Morata.

ANDER EGG, E. (1997). Diccionario de Pedagogía. Bogotá: Editorial Magisterio.

ARANGO, I. D. (1983). La reconstitución clásica del saber. Medellín: Universidad de Antioquia.

ARISTÓTELES. (1980). Libro I de la Metafísica. México: Porrúa.

AUSUBEL, P.D. et tal. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

AYESTERAN, S. (1996). El grupo como construcción social. España: Plural Ediciones.

BASSIS, H. (1978). Maestros ¿formar o transformar? Barcelona: Gedisa S.A.

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1994). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNSTEIN, B. (1998). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Editorial el Griot.

BLANCO, C Y BARRETO, M. (1996). Textos-conceptos. Santa fe de Bogotá: Fundación cultural Javeriana.

CALAVIA SAÉZ, O. Prometeo de pie. Alternativas étnicas y éticas a la apropiación del conocimiento. Brasil: Departamento de Antropología-UFSC-Florianópolis SC.

CASTRO, S. (2004). Manual de orientaciones generales para la práctica pedagógica. Montería: Centro de publicaciones de la Universidad de Córdoba. Mimeo.

CHAMPMAN, J. (1999). Citado por A. Marchesi y Martín, E. En calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

CHEVELLARD, J. (2007). Transposición didáctica. Madrid: Morata.

CHINEA SALAZAR, J. (1997). Contenido del proceso docente educativo. Montería: Publicaciones Universidad de Córdoba.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1994). Ley 115. Bogotá: Ediciones Momo.

CONGRESO NACIONAL DE FORMACION DE MAESTRO (1996). Medellín: CNA.

DE CRISTÓFORIS, M. (2002). Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente. Buenos Aires: Paidós

DELORS, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

DE TEZANOS, A. (1986). Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Santa fé de Bogotá: CIUP-CIID.

DÍAZ BARRIGA, A. (1998). El currículo escolar, surgimiento y perspectiva. Buenos Aires: Aigue Grupo Editor S.A.

DIEZ NAVARRO, C. (1998). Proyectando otra escuela. Madrid: Ediciones de la torre.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO (1964). Barcelona: Salvat.

DICCIONARIO PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO (1996). Coedición Internacional. Madrid: Ediciones Larousse.

DILTHEY, W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Alianza.

DURKHEIM, E. (1996). Sociología y educación. Santafé de Bogotá: Ediciones Universales.

ENCICLOPEDIA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1998). Psicología y pedagogía. México: Euro México Ediciones.

ENCICLOPEDIA DE PSICOPEDAGOGÍA (1998). Barcelona: Océano Editores.

ENCICLOPEDIA ILUSTRADA. (1975). Barcelona: Cumbre.

FAYE, J. P. (1974). Los lenguajes totalitarios. Madrid: Editorial Taurus.

FLÓREZ OCHOA, R. (1998). Principios del modelo pedagógico de la escuela nueva. Medellín: Escuela de Liderazgo Democrático. Corporación Viva La Ciudadanía.

FOUCAULT, M. (1984). Arqueología del saber. Bogotá: Siglo XXI.

FULLARI, Roberto (1992). Prácticas educativas y rol docente. Buenos Aires: Rei.

GALILEO, G. (156-1642). Citado por GREENE, J. (1997). 100 grandes científicos. Mexico: Diana.

GALLEGO B. R. (94). Los objetivos de la enseñanza basados en el constructivismo. Algunos análisis. Santa fe de Bogotá: En Revista Actualidad Educativa No. 3 – 4. Julio – Diciembre. p. 64.

GEERTZ, C. (1989). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

GIBAJA RUIZ, J. (1999). Evaluación y práctica pedagógica en América Latina. Buenos Aires: Díada.

GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1985). Los orígenes del saber de las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Díada Editores.

GOEZ, J Y LECOMTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata S.A.

GÓMEZ BUENDÍA, H. (1999). La educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Bogotá: PNUD – Tercer Mundo.

GONZÁLEZ ARISMENDI, S. (2000). La escuela de Sérvuro Luís. Montería: Ediciones Paloma

_____ (2005). La educación de Teotisto? Montería. Ediciones Paloma.

_____ (2005). La política del maestro Juan Pascual. Montería: Ediciones Paloma.

_____ (2007). ¡Que maestro fue Tito liborio! Montería: Ediciones paloma.

._____ (2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. Montería: Revista Cacumen Vol. 1. N° 1 (85 – 94).

_____ (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: Universidad de Córdoba. CIUC.

_____ (2008). Diálogos del maestro Crisóstomo. Montería: Ediciones Paloma.

_____ (2008). El texto abierto conceptual -TAC- como modelo de sistematización de saberes y experiencias de la vida cotidiana (saberes ignorados) para la comprensión del mundo de la vida en los contextos educativos. Montería: Revista Cacumen. Vol. 1 N° 2. (19-28).

_____ (2008). La pobreza en la escuela del maestro Filemón. Montería: Documento Mimeo.

_____ (2009). Comprensión del contexto social y educativo del mundo de la vida desde los saberes que el currículo ignora para la construcción de textos socio pedagógicos en el departamento de Córdoba. Vol. 1. No 3 (43-54).

_____ (2009). La escuela como espacio generador de saber y cultura. Montería: Universidad de Córdoba. Boletín No 1 del departamento de Psicopedagogía.

GORDILLO, M. et al (2003). Ciencia, tecnología y sociedad. La construcción social del conocimiento. España: Grupo Argo.

GRAMSCI, A. (1948). Los intelectuales y la organización de la cultura. Barcelona: Ariel

HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

_____. (1982). Teoría y Praxis. Barcelona: Gedisa.

_____ (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Tauros.

HELLER, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.

HERNANDEZ C.A. (2000). "Aproximación al Estado de Desarrollo de la Investigación en la Enseñanza de las Ciencias". En el libro: La investigación en educación y pedagogía. Balance de una década. Bogotá: Colciencias, Zocolpe, Icfes.

HERNÁNDEZ RUIZ, S. y TIRADO B., D. (1975). La ciencia de la educación. Barcelona: Gedisa.

HERRERA SALAZAR, F. et al (2003). Historias de vida relacionadas con los estilos de aprendizaje. Valledupar: Ediciones Unicesar.

HUBERMAN, A.M. y MILES, M.B. (1984). Citado por Fernando A. Ogando. En estado de la investigación en gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa. República Dominicana: Pontificia Universidad Católica.

HUSSERL, E. (1936). Crisis de las ciencias europeas. Barcelona: Gedisa.

IBÁÑEZ, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai ediciones.

JARAMILLO, Uribe Jaime (1990). Historia de la pedagogía como historia de la

KANT, I. (1996). Crítica de la razón pura. Tomo I. Santa fé de Bogotá: Ediciones Universales.

LEON PEREIRA, T. (1997). La escuela y el contexto. Santa fe de Bogotá: Magisterio.

LITTLE R. (2007) ¿Que sería de la historia sin lo anecdótico? Santa fe de Bogotá: Al Tablero.

- LYOTARD, J. F. (1987). La postmodernidad. Barcelona: Gedisa.
- LUCIO, R. A. (1989). Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica. Diferencias y relaciones. Bogotá: Revista de la universidad de la Salle.
- MAGENDZO, A. (1989). Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIE.
- MARTIN-BARBERO, J. (2002). La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma.
- MARTINEZ BOOM, A. (2005). Fragmentos para pensar el Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Bogotá. Mimeo.
- _____ (2006). Pensar de otra manera. Santa fe de Bogotá: Librería El Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1981). Antigua práctica docente. Bogotá: MEN.
- _____ (1995). Nuestra escuela, un esfuerzo colectivo de construcción. Bogotá: Ediciones Lemer Ltda.
- MARTINEZ ECHEVERRI, L. Diccionario de filosofía. Santafé de Bogotá: Panamerica.
- MOCKUS, A. (1988). Las fronteras de la escuela. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MOSCOVICI, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- MONTIEL MARTÍNEZ, P. (1999). Definiciones y dialógica de contexto. Montería: Universidad de Córdoba. Mimeo
- MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Delfín Ltda.
- MURILLO, F. J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. México. Volumen 1 No. 2.

- NIÑO, S. (1987). Aprendizaje con jeringa. Bogotá: Revista Educación y Cultura.
- NOT, L. (1983). Pedagogía del Conocimiento. México: Editorial Grijalbo.
- NUEVA ENCICLOPEDIA ESPASA SIGLO XXI. (1988). Barcelona: Editorial Espasa S.A.
- PAJARO MUÑOZ, C. (1994) ¿Todos los maestros desean por naturaleza enseñar? Santa fe de Bogotá: Universidad de Manizales.
- PAIN, A. (1992). Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PARRA SANDOVAL, C. (2000). La Escuela vacía. Barcelona: Ariel.
- POSNER, G. J. (1999). Análisis de currículo. Bogotá: Mc Graw Hill.
- POZO, I. y CARRETERO, M. (1999). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas. ¿Qué cambia en la enseñanza de las ciencias? Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- QUICENO CASTRILLON, H. (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Santa fe de Bogota. Editorial Magisterio
- QUIJANO, P. (1997). El metarrelato, una herramienta para la imaginación. Santa fe de Bogotá: Alegría para enseñar.
- QUINTERO, J. et al (2001). Qué significa aula investigativa. Manizales: Universidad de Manizales.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (1996). Investigación en educación. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- RESTREPO YUSTI, M. (1999). Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ROJANO DE LA HOZ, J. (2008). Construcción de cultura ambiental desde las escuelas y comunidades cordobesas. Montería: CVS-FUNLAM
- _____ (2004). La docencia Universitaria. Montería: Universidad de Córdoba.
- _____ (2006). Investigación en el aula. Montería: Universidad de Córdoba. Departamento de Psicopedagogía.

_____ (2007). Otro plano para la investigación. Montería: Universidad de Córdoba.

_____ (2008). Leyendo a Habermas sobre el mundo de la vida. Montería: Documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.

_____ (2008). Reflexiones de apoyo al curso de etnografía y estudio del contexto social y educativo. Montería: documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.

_____ (2008). Una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-interpretativo. Documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.

ROSENTAL, M. M y IUDIN P. F. (1998). Diccionario de filosofía. Santafé de Bogotá: Universales.

RUE, J. (1997). Contextos y ambientes de aprendizaje. Madrid: Morata.

SACRISTAN, J. et al. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

SARTRE, J. (1945), ALTHUSSER, L. (1975) Y PLOTINO (240-270 a.C.). Citados por CONGRAIS, C.(1985) EN: Vida y obra de filósofos y pensadores. Bogotá: Forja.

SÁNCHEZ, L. et al. (2000). Investigación en el aula. Riohacha: Universidad de la Guajira – CREAD.

SCHIEFELBEIN, E. (1998). En busca de la escuela del siglo XXI. Santiago de Chile: UNESCO – UNICED.

SHUTZ, A. (1974). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

STONE, E Y MORVIS, S. (1994). Citados por Aracelli de Tezanos. En maestros artesanos intelectuales. Santa fe de Bogotá: CIID.

TORRES, J. (1996). El curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata S.L.

UNDA BERNAL, M. (2001). Una construcción colectiva del movimiento pedagógico. Bogota: Expedición pedagógica nacional.

UNESCO (2004). Informe de la asamblea general sobre enseñanza en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO.

VASCO, C. (1996). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Santa fé de Bogotá: MEN.

_____ (1993). Los valores implícitos en los libros de texto. Santa fe de Bogotá: Colegio Cafán.

WINNEGER, WULF, C. (2000). Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. Asociación Nacional de Escuelas Normales. ASONEN. Traducción: Andrés Talaus Runge. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. p. 29, 31, 35, 39, 40, 42, 43, 45.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. Madrid: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA PERTINENTE NO REFERENCIADA

- ALDANA, G. (1990). Creatividad y educación. En desarrollo de procesos de pensamientos. Bogotá: MEN – OEA.
- BACHELARD, G. (1993). La formación del espíritu científico. Madrid: Siglo XXI Editores.
- BAENA, G. (1982). Manual para elaborar trabajos de investigación documental. México: Editores Mexicanos Unidos.
- CHARTIER, R (2001). Las revoluciones de la cultura escrita. Barcelona: Gedisa
- ECO, H. (1981). Lector in fábula. Barcelona: Editorial Lumen.
- BETTELHEIM, B. (1981). Fugitivos de la vida. En nuestra escuela, un esfuerzo colectivo de construcción.
- BRASLAUSKY, B. (1991). La escuela puede, una perspectiva didáctica. Buenos Aires: Editorial Aique.
- CAZDEN COURTNEY, B. (1991). El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid: Editorial Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1998). El currículo escolar, surgimiento y perspectiva. Buenos Aires: Aigne Grupo Editor S.A.
- FALS BORDA, O. (1986). Conocimiento y poder popular. Bogota: Universales
- FAYE, J. P. (1974). Los lenguajes totalitarios. Madrid: Editorial Taurus.
- FOLLARI, R. (1992). Prácticas educativas y rol docente. Buenos Aires: Editorial Rei.
- GINZBURG, C. et tal. (1983). Crisis de la razón: Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana. México: Siglo XXI
- GONZÁLEZ, R. S. (1994). Manual de redacción e investigación documental. México: Editorial Trillas.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. et al (1994). Mediación pedagógica de la educación popular. San José de Costa Rica: RNTE.

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). El ABC de la tarea docente, currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aigne Grupo Editores S.A. p. 64.

IAFRANCESCO, G. (2003). La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas. Santa fe de Bogotá: Librería Magisterio.

JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. (1996). Los procesos de la escritura. Hacia la construcción interactiva de los sentidos. Santa fe de Bogotá: Magisterio.

MEN. (1995). Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Santa fe de Bogotá.

MUÑOZ, A. et tal. (2001). Una nueva escuela en construcción, desde los procesos formativos par el desarrollo local ambiental. Santa fe de Bogotá: MEN-MAVDT-OEA.

MURILLO, F.J. (2003). El movimiento teórico – práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. México. Volumen 1 No. 2.

NIETO CABALLERO, A. (1966). Una escuela. Bogotá: Antares.

PARRA, M. (2002). Como producir textos escritos, teoría y práctica. Santa fe de Bogota: Editorial Magisterio.

PAIN, A. (1992). Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

POPPER, K. (1977). Búsqueda sin término. Madrid: Editorial Tecnos.

PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1993). El diario del profesor. Sevilla: Diada.

POSNER, C. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 9 No. 2.

PRIETO CASTILLO, D. (1985). Utopía y comunicación en Simón Rodríguez. Quito: Editorial Ciespal.

_____ (1988). Análisis de mensajes. Quito: Editorial Ciespal.

_____ (1988). El derecho a la imaginación. Buenos Aires: Editorial Paulinas.

_____ (1986). La fiesta del lenguaje. México: Editorial UAM – Xochimilco.

_____ (1994). Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje. Mendoza: Editorial Edi

QUIJANO, P. (1997). El metarrelato, una herramienta para la imaginación. Santa fe de Bogotá: Alegría para enseñar.

QUIN, R. (2003). Historias y estereotipos. Madrid: Ediciones la torre.

QUINTERO, N. et tal. (1995). A la hora de leer y escribir textos.. Buenos aires: Aique.

RANCIÉRE, J. (2003). El maestro ignorante. Barcelona: Editorial Alertes.

SACRISTÁN, J. et al (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

SAMUEL, R. (1984). Historia popular y poder socialista. Barcelona: Crítica.

SÁNCHEZ, L. et al (2000). Investigación en el aula. Riohacha: Universidad de la Guajira – CREAD. Página 4 en adelante.

VAN DIJK, T. A. (1978). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

WULF, C. (2000). Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. Asociación Nacional de Escuelas Normales. ASONEN. Traducción: Andrés Talaus Runge. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. p. 29, 31, 35, 39, 40, 42, 43, 45.

ANEXOS

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

ANEXO 1. DIARIO DE CAMPO³⁸

OBJETIVO: Registrar todo lo acontecido desde la básica, la calle, el barrio, la universidad, el trabajo que involucre un viaje por la mente y los recuerdos vividos.

1. Registro de:

a. Hechos _____

b. Comentarios: _____

c. Experiencias: _____

d. Sentimientos: _____

e. Dudas: _____

f. Ideas: _____

2. Cómo lo registró:

a. Con medios técnicos: _____

b. Con ayuda de asesor y/o compañero: _____

³⁸ Diseñado por Joaquín Rojano de la Hoz. Director de la investigación. Curso sobre la Etnografía y el Estudio del Contexto Social y Educativo. Maestría en Educación. SUE – CARIBE. Montería. 2007.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 2. OBSERVACIÓN INTERNA ³⁹

OBJETIVO: Realizar observación relacionada con todo los acontecimientos vistos desde mi escuela a la universidad.

1. Pasos de la observación:

a. Explorar con texto: _____

b. Plantear metas: _____

c. Planear estrategias: _____

d. Entrar en acción: _____

e. Sentar registro: _____

f. Sistematizar saberes: _____

g. Sacar conclusiones: _____

h. Escribir informes: _____

2. Elementos de la observación:

a. Acontecimiento: _____

³⁹ Ibid.

b. Actores: _____

c. Tiempo: _____

d. Costumbre: _____

e. Objetos: _____

f. Escenarios: _____

g. Lenguaje: _____

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 3. REGISTRO DE OBSERVACIÓN Y DE REFLEXIÓN⁴⁰

Lugar, fecha y hora	Aspecto o tema	Situación de entrada	Rastros de observación	Notas de reflexión

⁴⁰ Ibid.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**ANEXO 4: ANÁLISIS DOCUMENTAL REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES
SOBRE LOS TEXTOS LIBROS SOCIO PEDAGOGICOS.**

CAPITULO 1: Escuela y construcción social de la realidad.

Texto guía: Escuela-Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: La Educación de Teotisto

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación con los saberes científicos (saberes conocidos) y los saberes cotidianos (saberes ignorados).

CAPITULO 2: Escuela y Familia.

Texto guía: Escuela –Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: La escuela de Servuro Luís.

Para este capitulo se trabajó el texto científico sobre escuela y familia y comunidad correspondientes a los saberes científicos (saberes conocidos).

Para los saberes cotidianos (saberes ignorados), se trabajó el texto libro: La escuela de Servuro Luís.

CAPITULO 3: Relación -Escuela -Familia y Comunidad.

Texto guía: Escuela-Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: ¡Que maestro fue Tito Liborio!

CAPITULO 4: Dialógica e intersubjetividad en la escuela.

Texto Guía: Escuela Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: Diálogos del maestro Crisóstomo.

CAPITULO 5: Escuela y Política:

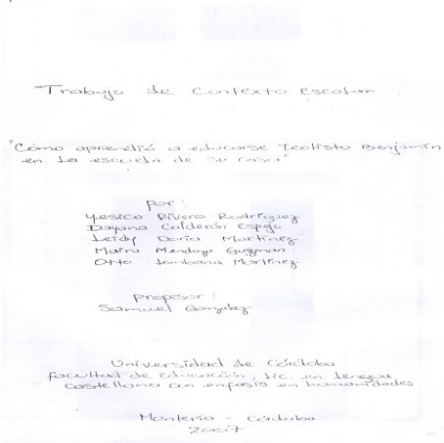
Texto Guía: Escuela –Familia y Comunidad.

Texto Libro con saberes cotidianos: Deserción política del maestro Juan Pascua.l

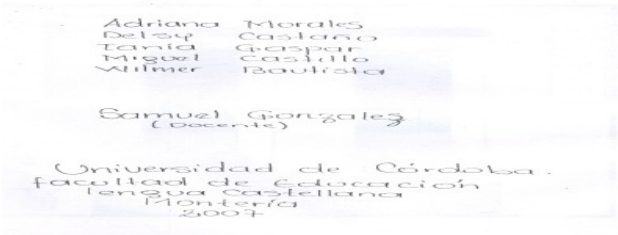
CAPITULO 1: ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación a los saberes científicos (saberes conocidos) y los saberes conocidos (saberes ignorados).

Para los saberes cotidianos se abordó el texto-libro: **La educación de Teotihuacán** y se anexan los esbozos de análisis documental del respectivo texto.



Escuela de Servuro Luis



CAPITULO 2: ESCUELA Y FAMILIA.

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación a los saberes científicos del capítulo en mención (saberes conocidos) y los saberes cotidianos (saberes ignorados).

Para los saberes cotidianos se abordó el texto-libro: **La escuela de Servuro Luis** y se anexan los esbozos de análisis documental del respectivo texto.



Categorías	Indicadores
Mundo de la vida	<p>La experiencia que tuvo Servuro Luis cuando recibía clases en la casa de la profesora perra, él lo suspendió la clase para ir a cocinar.</p> <p>La timidez y el miedo que sentía Servuro Luis al pararse de la silla porque tenía ganas de orinar, ya que desde hacía en el unodoro que habían instalado en su colegio el cual le tenía pavor, porque era algo nuevo para él.</p> <p>Cuando Servuro Luis cansado y aburrido de cargar la silla le pide a su amigo Diován cambiar por unos días de orinar, y es allí donde se abogaña lo que el profesor media con ellos. Echándole saliva al café.</p> <p>La experiencia que Servuro Luis vivió cuando tuvo que ir a estudiar a la escuela de niños. Ante esto sintió timidez, porque lo habían aislado de su mundo de sus amigos y de muchos planes que tenía en la escuela de varones. Frente a esta situación los demás niños consideraban que quien estudiaba en la escuela de niños era: bobo, delicado, afeinado, y si no lo era se convertía.</p> <p>Servuro Luis tenía que luchar contra este paradigma porque la presión que ejercían sus compañeros de la calle era muy fuerte.</p>

Mundo de la vida	<p>También es importante destacar la experiencia que tuvo Servuro Luis con los niños en los momentos de las Mañana que allí donde el experimentó el solo estuvo. La situación que se presentó cuando Servuro Luis llegó al colegio con una bolsa llena de hojas de manojá que hacían los vientos de cuchara. Estaban en el examen de matemáticas el cual estaba difícil y ellos mientras revisaban los apuntes comían a ruego viejo pero cuando el carabinero empezó a tober cada vez más fuerte hasta que llegó el momento en que se estaba arrojando la profesora empezó a darle golpes en la espalda y lo mandó a parar y que allí cuando se le cayó el machete. Inmediatamente la maestra ordenó una reunión de todos en el salón de los machetes, motivo por el cual fueron retirados de la escuela por una semana.</p>
------------------	--

Saber Ignorado	<p>1. La experiencia del inodoro, en el colegio, ya que era algo desconocido para los niños. Cuando Sérvulo Luis le daban ganas de orinar, no se atrevía a ir al baño por temor al sanitario. Sentía pavor, porque jamás lo había visto en su entorno, él solo estaba acostumbrado al orinar en árboles. En la casa lo hacía en la vieja caca de bronche rojo, y en la cueva la arca de llegar las ténulas, la hacía en un árbol de campana, jugando con el charro de arín, viendo subir y bajar hormigas.</p> <p>2. Otro saber ignorado fue cuando el profesor empezó a hablar de las figuras geométricas. Especialmente del rombo. Sérvulo Luis le preguntó al profesor ¿por qué se llama rombo? el maestro hizo muchas cosas para responder y no pudo hacerlo, entonces él se le olvidó. Dependiendo a Sérvulo Luis era de la pregunta que él le había hecho.</p> <p>3. El bajo rendimiento académico de Miguel ocasionado por la mala alimentación, el tener que caminar (4) kilómetros para llegar a la escuela, copiar en un solo cuaderno y nunca tuvo lo que era comprar en el recreo.</p> <p>El maestro nunca se preocupó por averiguar el porqué el bajo rendimiento de Miguel en la escuela.</p>
Saber Ignorado	<p>4. Otro saber ignorado fue cuando la profesora Maritza no les sabe explicar muy bien a cerca de los gentilicios. Ej. Sérvulo Luis poco sabía de ellos pero trataba de responder. Sin embargo la profesora no tuvo en cuenta su esfuerzo, y le dijo: lo que pasa es que tú no puedes entender, y le quiso contestar cosas que no son, y así lo hacen con los exámenes. Pero Sérvulo Luis fue más hábil y pidió permiso para ir al baño, y cuando a un poco recordó cómo era el gentilicio de los de Santa María, porque como la profesora, evasiva la pregunta y cuando él le dio la respuesta no fue la correcta, no tuvo en cuenta que ella como maestra debía saber trabajar a los niños, no responderle de esa forma a Sérvulo Luis y ante todo informarse más e investigar a cerca de los gentilicios, para no dejar a los alumnos en las dudas.</p> <p>5. Otro saber ignorado que creían los niños era que ir a estudiar, a una ciudad más grande los iba a formar más, idea que fue verdadera en el pueblo, y decían que la preparación y formación del estudiante, dependía del tamaño de la ciudad. Lo que es totalmente falso. Y mientras los niños tenían ese pensamiento errado que le habían inculcado.</p>

Práctica Pedagógica	<p>En el texto, la escuela de Sérvulo Luis, nos podemos dar cuenta que la práctica pedagógica, desempeñada por los profesores, no era la adecuada, ni la más correcta, ya que a su metodología les faltaba mucho, porque los profesores no se hacían entender como por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las monedas sembradas. La profesora Maritza no utilizó un mecanismo pedagógico adecuado, para que los niños captaran el mensaje de lo que ella les quería dar a entender, y para que aprendieran el sentido de la expresión cuando ella decía: "Todo lo que siempre lo recogeras". 2. El aprendizaje simultáneo de los niños, cuando recibían las clases en la casa de la profesora Petra, ya ella mientras les enseñaba a los niños, cocinaba el almuerzo, y eran los niños los que le hacían el llamado a la profesora, que el agua estaba hirviendo. <p>Pensamos que la manera de enseñar no era la más adecuada ya que los niños se distraían, y al parecer ella estaba más pendiente de lo que sucedía en la cocina que de los estudiantes, porque para enseñar debemos dedicarle tiempo a los niños, estar plenamente concentrados en ellos, mirar y averiguar cuando se presenta una deficiencia en el estudio.</p>
---------------------	--

Práctica Pedagógica	<p>A los maestros les faltaba pedagogía, sobre todo que no tenían la paciencia, dedicación para explicarles las incógnitas que les quedaban durante la clase. Como por ejemplo: Cuando Sérvulo Luis no sabía lo que era el rombo, el inodoro, los gentilicios, las monedas sembradas etc. También cabe resaltar que no era correcto asignarle a los niños oficios como el que asignó el profesor de tercer grado a Sérvulo Luis de llevarle la silla al hijo del profesor, durante todo el año, y Diosvadi!</p> <p>A los maestros les faltaba pedagogía, sobre todo paciencia, dedicación para explicarles las incógnitas que les quedaban, por ejemplo: Cuando Sérvulo Luis no sabía lo que era un rombo, el inodoro, los gentilicios, las monedas sembradas etc.</p> <p>También cabe resaltar que no era correcto asignarle a los niños oficios como el que le asignó el profesor de 3er grado a Sérvulo Luis de llevarle la silla al hijo del profesor durante todo el año y Diosvadi de llevarle el café con leche.</p> <p>Además existía intolerancia del profesor ya que nunca permitía interactuar con los estudiantes, a ellos no se les respetaba su voz y eran castigados si se negaban a cumplir el orden del profesor.</p>
---------------------	--

Contexto social educ.	<ul style="list-style-type: none"> → La finca: Donde Sérvulo Luis y su amigo Diosvadi cumplían la tarea asignada por el profesor. → La escuela: Parte donde Sérvulo Luis buscaba una supuesta educación mejor. → La casa: Parte donde recibió sus primeras clases incomodas. → La escuela de niñas: Donde Sérvulo Luis toma clases en un contexto no adecuado para él. → Los Matinales: Lugar donde realizaban el acto sexual con animales en espejo con las borras. → El parque: Lugar donde interactuaban los niños.
-----------------------	--

Análisis documental
¡Pero que maestro fue Tito Liborio!

Johan Samir Ruiz
Ismael Ayala López
Andrés Montiel Machado

Samuel Gonzales Arismendi
Lic.

Universidad de Córdoba
Facultad de educación
Licenciatura en Informática y medios audiovisuales
2008

CAPITULO 3: RELACION ESCUELA - FAMILIA-COMUNIDAD.

Texto-guía: Escuela-familia y comunidad.

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación a los saberes científicos del capítulo en mención (saberes conocidos).

Para los saberes cotidianos se abordó el texto-libro: ¡Que maestro fue Tito Liborio! y se anexan los esbozos de análisis documental del respectivo texto.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INTERPRETACIÓN
PRACTICA PEDAGÓGICA	- La educación física	- El maestro Tito Liborio Cavada Pinto se dedico a enseñar futbol y a organizar campeonatos en el colegio que laboro por primera vez.
	- La zoofilia	- Los estudiantes por medio de la actitud y comportamiento sexual del maestro comenzaron a dialogar e interactuar a fin de sacar sus propias conclusiones.
	- Las vacas lecheras	- El maestro Tito aplico sus saberes para producir mas leche y ganancia con solo 7 vacas.
	- Las matemáticas	- El maestro Tito Liborio se dedico a dictar clases de matemáticas exigiéndole a sus estudiantes demasiado con su estrategia de aprendizaje.
	- Practica de laboratorio de Biología Y Química	- El maestro seguía exigiendo con sus saberes por encima de sus alumnos, demostrándole que el era el que sabia mas de su materia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INTERPRETACIÓN
SABERES IGNORADOS	- Curiosidad de los niños	- El profesor Tito Liborio ignoraba que los niños algun día se iban a dar cuenta de lo que hacia el profesor después de clases, y que su curiosidad iba a descubrirlo.
	- La astucia de los jóvenes	- El maestro tito Liborio jamás pensó que los estudiantes fueron a engañarlo y hacerle el mismo ejercicio para ganarle el examen.
	- La broma del pan pene	- La diferencia de cultura del profesor y la maestra ocasionó la molestia de la maestra en contra de la broma del profesor.
	- La simbología del cuchillo-tenedor	- El maestro trataba de mostrar su situación donde no tenía ni para comerse un pedazo de carne y el subdirector ignoraba esta situación.

Contexto social y educativo	- Santa Lucia De Arache	- En este contexto tito Liborio como maestro de educación física.
	- San Roque De Joyallon.	- En este contexto se desempeño como maestro y director del colegio y social donde formo una familia.
	- San Jerónimo De Montería	- Primero se desempeño como profesor de matemáticas en un colegio manejando mas las relaciones con sus estudiantes. - Después en la universidad de Córdoba como profesor de química y biología. - También tuvo un contexto social donde formo una familia y tuvo amigos.
Mundo de la vida	- Su primer trabajo	- Una situación buena que tuvo tito Liborio fue obtener trabajo como maestro de educación física. - Una mala situación fue salir huyendo porque los estudiantes lo habian descubierto haciéndole el acto sexual a un animal.

Mundo De La Vida	- Vacas lecheras	- El profesor tito Liborio tuvo buenos ingresos gracias a su producción de leche, pero debido a su fraude fue descubiertos, tuvo una mala situación y salió huyendo.
	- Quince años de delirio	- El profesor tuvo problemas con sus propios alumnos quienes le cambiaron ejercicios del examen y le sirviente le rojio el papeleo donde estaban los ejercicios del examen y no tubo pruebas para defenderse, y fue mal visto por colegas y amigos, después de esto tubo delirios constantes de los que le habia hecho los alumnos.
	- Asesoría de la tesis	- El profe tuvo una relación con su alumno y sus compañeros de trabajo lo vieron de mal gusto.
	- Retraso del sueldo	- El maestro tito paso una mala situación y no le pagan el sueldo, en la tienda ya no le quedan fuerte para comer.
	- Desaparición del contrato	- Los profesores estaban pagando por una mala situación porque el maestro tito se habia llevado su contrato para su casa y debido a esto no les habian pagado generando que ellos fueran hasta su casa por el contrato.

Mundo de la vida	- Desaparición del contrato	- Al final los profesores encontraron el contrato que lo tenia el hijo del profesor tito como barrilete y la situación cambio para los profesores quienes terminaron todos contentos.
	- Destino del cheque	- El maestro tito se gasto toda la plata que habia cobrado de los cheques con una joven que los dejo sin cinco, ocasionando la molestia de su mujer quien se puso muy furiosa con el.
	- La causa del problema	- El maestro tito Liborio se encontraba en una situación donde encontró con diferentes problemas que entre ellos estaba su mujer quien después de pasar varias noches sin llegar a su casa se molesto con el, pero al final le pidió perdón por su comportamiento

CAPITULO 4: DIALOGICA E INTERSUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA.

Texto-guía: Escuela-familia y comunidad.

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación a los saberes científicos del capítulo en mención (saberes conocidos).

Para los saberes cotidianos se abordó el texto-libro: **Diálogos del maestro Crisóstomo** y se anexan los esbozos de análisis documental del respectivo texto.

CAPITULO 5: ESCUELA Y POLITICA.

Texto-guía: formación política para educadores.

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación a los saberes científicos del capítulo en mención (saberes conocidos).

Para los saberes cotidianos se abordó el texto-libro: **Deserción política del maestro Juan Pascual** y se anexan los esbozos de análisis documental del respectivo texto.

DESERCION POLITICA DEL MAESTRO JUAN PASCUAL

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Practica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Combinación de la formación y la política ➤ Socialización con otros docentes ➤ Aplicación de conceptos y teorías ➤ Espacios de reflexión y encuentros pedagógicos ➤ La familia como principal pilar de la sociedad ➤ La praxis y acción como principal fuente de enseñanza. 	La fundamentación teórica, ligada a la práctica además de contribuir con el desarrollo de nuestro conocimiento, aporta a la integración de estos en la comunidad a la cual pertenece, adquiriendo con esto mayor experiencia y capacidad para formar a cada uno de los individuos como agentes para la proyección y fomento de ideas que apunten al desarrollo de la comunidad.
Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Politiquería ➤ Proceso electoral (volcó de balasto, zinc, cemento). ➤ Corrupción. ➤ Realidad de las comunidades. ➤ Olvido de la función social. ➤ Bajo nivel de formación educativa. 	Es muy probable que en algún momento se haya presentado alguno de estos casos en nuestro entorno, es por esto que es necesario tener en cuenta llevar a cabo una formación intensiva en el forma de concebir lo que se encuentra a su alrededor, adquiriendo una posición crítica y reflexiva de lo que en verdad le conviene a la comunidad.
Mundo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Medio cultural. 	La experiencia es la que ayuda junto con la formación a la adquisición de conocimientos, es aquí donde se destaca la imposición de los valores, virtudes y cualidades de las personas, que no son

Mundo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> Condiciones de vida. 	<p>negociables y que en todo momento son puestos a prueba por diferentes situaciones y condiciones que tratan de quebrantar esas bases del desarrollo del ser humano, entonces el mejoramiento de la sociedad no debe pasar por encima de la integridad de las personas, ya que este debe responder a las necesidades y problemáticas del conjunto y no a la adquisición de riquezas individuales olvidando el verdadero sentido de gestión y proyección de la comunidad en todos los ámbitos y así mejorar su calidad de vida.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Formación del profesor (Raíces y valores). Valores culturales. 	
Saberes ignorados	<ul style="list-style-type: none"> Posibilidad de llevar nuevas ideas al campo de la política. Pensar en el bien común como principal objetivo. Concepto errado de la concepción de política. Conciencia social. Vocación pedagógica como nueva forma del desarrollo político. 	<p>En la actualidad la innovación y las nuevas ideas son el principal aspecto a desarrollar dentro de las instituciones de formación, pero al mirar las situaciones que se le presentaron al maestro JUAN PASCUAL, es una contradicción a esta realidad, ya que sus ideas de progreso y desarrollo de su región, ligadas con su profesión docente no fueron del todo apropiadas para esa política que existía dentro de su contexto y al no ser escuchado decidió exponer sus experiencias con sus colegas y seguir con su labor pedagógica.</p>

Categorías	Indicadores	Resultado de Evaluación
(R) Mundo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo constante Aula de clase Ideas formadas Su pensamiento Su perseverancia Ganas de Aprender formación legal 	<ul style="list-style-type: none"> Crecer profesionalmente compañerismo y amor Amistad Unión y responsabilidad Apoyo Superación de adversidades
(R) Contexto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Escuela formal la casa los patios la universidad la cocina 	<ul style="list-style-type: none"> como resultado tenemos los estudios las investigaciones Experiencias, cuando utilizaban los objetos naturales para aprender y formarse por medio de la práctica. el título de profesional que hubo realizó en su escuela de casa, con la ayuda de sus padres
(R) Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Mapaui vodi loi opra pa ada narración 	<ul style="list-style-type: none"> Buen Aprendizaje Desarrollo de habilidades y capacidades autoformación Capacitación desde la infancia, hasta lograr convertirse en un gran profesional investigación - práctica