

CONSTRUCCIÓN AUTÓNOMA DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

INVESTIGACIÓN ACCIÓN
COOPERATIVA

AUTORES:

Ermel Viacheslav Tapia Sosa.
Nayade Caridad Reyes Palau.

**CONSTRUCCIÓN AUTÓNOMA
DEL CONOCIMIENTO
DISCIPLINAR:
INVESTIGACIÓN ACCIÓN
COOPERATIVA**

ISBN: 978-9942-38-287-0



Autores:

**Ermel Viacheslav Tapia Sosa
Nayade Caridad Reyes Palau**

2020

Ediciones: Sagrado Corazón
Teléfono:0991404925
Primera edición
Números publicados: 100
Diseñador: Lenín Wladimir Tapia Ortiz
Autores:
Ernel Viacheslav Tapia Sosa
e-mail: evtsosa@gmail.com
móvil: 0997365166
Nayade Caridad Reyes Palau
e-mail: nayader94@gmail.com
móvil: 0979033508
Año: 2020
Depósito: 54763473
ISBN: 978-9942-38-287-0
Ecuador

PRÓLOGO

El libro que tienes en tus manos te sorprenderá muchísimo, media la resolución de tareas, problemas y proyectos que se formulan en una guía de aprendizaje autónomo de ahí que se está obligado a su relectura. El tema que nos ocupa es precisamente, el vínculo de las plataformas digitales hoy en día hacia una construcción autónoma del conocimiento disciplinar, y su respectiva investigación acción cooperativa; la primera de ellas afronta un uso intensivo en un corto periodo de tiempo, situación que no todas ellas pueden soportar con garantía.

Ante tal premisa no debemos olvidar que, en medio de todo, y como sujeto y objeto el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra el individuo como ser bio-psico-social. Que este individuo lo estamos formando, y debido a las actuales circunstancias mundiales dicha formación es on line; esto amerita mayor sensibilidad por parte de los docentes, pues se impone la necesidad de fomentar una dinámica de la transformación del sujeto que requiere de ser consiente, crítico, innovador y creador en el contexto de la apropiación de herramientas de investigación cualitativa y su adecuado uso para la construcción del conocimiento científico.

Somos del criterio que, el uso generalizado de la formación on line, actualmente constituye una excelente oportunidad para hacer un uso más permanente y mejorar aquellos aspectos que hacen que no sea aún de la misma calidad que la presencial, y que poco a poco se perfeccionen las plataformas educativas digitales.

En estas páginas, verás que nada es lo que parece y que todo puede cambiar de la noche a la mañana sin casi darte cuenta, como por ejemplo la crisis sanitaria que estamos viviendo ahora, no hay otra alternativa que la formación on line, un formato que ha demostrado en circunstancias como la actual que es mucho más flexible.

Espero que disfruten la lectura, tanto como he disfrutado la elaboración del mismo.

Nayade.

PRESENTACIÓN

Sin que la Universidad tenga la modalidad de estudios virtuales mucho es y estudiantes incursionan en esas prácticas pedagógicas las que se valoran como positivas, los procesos desde los que se mediaba la enseñanza-aprendizaje, ahora en tiempos de Covid19 dejaron de funcionar e implica que de manera obligada se generen cambios radicales a la práctica presencial en su relación dialéctica del enseñar y el aprender.

La pandemia del Covid19 determinó que, la mediación de la construcción del conocimiento y saberes acelere el uso de instrumentos tecnológicos como las computadoras portátiles, tablets, celulares hacen uso de las redes del Internet como el Facebook, whatsApp, Zapyra, correos electrónicos y plataformas informáticas que provee google como: moodle, zoom, classrrom, meet, y sus herramientas de interacción comunicacional en el contexto de la educación virtual, lo que a su vez dinamiza procesos de capacitación y de autoaprendizaje por todos los implicados en el proceso educativo para el conocimiento y dominio de esas herramientas.

En tal sentido, la UNESCO advierte la necesidad esencial de incluir el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación TICs en la formación inicial y permanente de los docentes a fin de dinamizar la autonomía y la independencia del estudiante para la construcción del conocimiento.

En los procesos educativos una de las ventajas que trae el Covid19 pese al carácter mortal del virus, es el de romper con el poder tradicional hegemónico del saber en posesión del docente condición necesaria para la transmisión y reproducción, así como de la estandarización de la enseñanza, ese opacamiento propició levantar la mirada y reconocer que el estudiante es capaz de construir por sí mismo de manera autónoma conocimientos científicos que se facilitan en modalidad virtual.

El Covid19 trajo frente a la muerte, desnudar la falacia del modelo capitalista neoliberal de considerar que la privatización de la educación era el

paradigma de la eficiencia y la calidad y hacer evidente que el estado debe existir para implementar en todos los barrios, plazas, y sectores campesinos las zonas wifi de acceso gratuito a Internet y tanto los estudiantes pobres como los de clase media de escuelas públicas y privadas necesitan por igual del Internet.

Este texto, ***Construcción autónoma del conocimiento disciplinar: investigación acción cooperativa***, tiene como finalidad mediar la construcción del conocimiento en la modalidad virtual y hacer uso de las redes sociales WhatsApp y plataforma classrrom y el objetivo es posibilitar la interpretación y comprensión del desarrollo de capacidades de análisis, síntesis para el desarrollo de solución de problemas, tareas y proyectos.

El texto es contentivo de tres unidades y cada unidad de epígrafes constituye una unidad integral sistémica de los contenidos disciplinares de la asignatura Investigación Acción Cooperativa y por tanto es el recurso básico para desarrollar los problemas, tareas y proyectos que se formulan en la guía de aprendizaje de la asignatura.

Las guías de autoaprendizaje son un instrumento que organizan la actividad de aprendizaje del estudiante con sus tareas, creación de audios de voz y de video, las actividades de retroevaluación y evaluación en función de la ejecución del cronograma del desarrollo de actividades contempladas para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

Los autores.

Contenido

CAPÍTULO I	1
Tema 1.1: El sujeto, el sujeto social y sujeto histórico.	1
1.1.1. Definición de sujeto y su caracterización en la educación. ...	1
1.1.2. Definición de sujeto social y su caracterización en la educación.	5
1.1.3. Definición de sujeto histórico y su caracterización.	7
1.1.4. La relación sujeto-objeto en la construcción del conocimiento.	9
1.1.5. El saber (contenido disciplinar) y el hacer (habilidades), su proceso de consolidación.	12
Tema 1.2: Modernidad, posmodernidad y la dinámica del sujeto social, histórico y posmoderno.	16
1.2.1. La modernidad (una mirada en la enseñanza y el aprendizaje).	16
1.2.2. La posmodernidad (una mirada en la enseñanza y el aprendizaje).	22
1.2.3. El Estado y el poder (una mirada en la enseñanza y el aprendizaje).	26
1.2.4. Construcción del saber contextual, intercultural, mediado y colaborativo.	28
<i>El contexto:</i>	28
<i>Saber Contextualizado:</i>	32
<i>El saber intercultural:</i>	33
<i>El saber de la experiencia mediada:</i>	35
<i>El saber colaborativo:</i>	37

1.2.5. El sujeto posmoderno, su reivindicación moral.	39
1.2.6. La mujer como sujeto histórico.....	46
1.2.7. La comunidad como referencia en los procesos educativos. ..	48
CAPÍTULO II	51
Tema 2.1: Categorías indagativas.	51
2.1.1. La reflexión.	51
2.1.2. La acción.	53
2.1.3. La reflexión-acción.....	55
2.1.4. La acción-reflexión-acción.	56
2.1.5. La sistematización.....	58
2.1.6. La comunicación argumentativa.	61
2.1.7. La triangulación de la investigación-acción.....	65
Tema 2.2: Construcción del conocimiento.	68
2.2.1. La construcción del conocimiento desde Piaget y Vigotsky.	68
<i>La interacción social que media la construcción del sujeto.</i>	72
<i>Las herramientas que las hacen posible.</i>	72
<i>Herramientas y signos que hacen posibles las creaciones humanas.</i> 75	
2.2.2. La mediación de la construcción del conocimiento.....	78
CAPÍTULO III	82
Tema 3.1: La apropiación de la metodología investigativa.	82
3.1.1. La investigación-acción-intercultural.	82
3.1.2. Etapas de la investigación-acción-intercultural.....	87
Primera etapa. Diagnóstico.	87
Segunda etapa. Formulación del proyecto.	88

Tercera etapa. Ejecución de la estrategia pedagógica intercultural.	88
Cuarta etapa: Elaboración del informe de la ejecución del Proyecto de IAI.	89
3.1.3. Caracterización de los componentes de la IAI.	89
Diseño del proyecto de IAI.	89
La negociación de la estrategia pedagógica.	90
La organización del Grupo de Investigación Acción Intercultural GIAI.	91
3.1.4. La elaboración del proyecto de investigación.	91
Recogida de información.	92
Constitución de la Comisión de Seguimiento.	92
Introducción de elementos analizadores.	93
Trabajo de campo.	94
Elaboración de la guía de entrevista.	95
Realización de la entrevista.	96
Entrega y discusión del Primer Informe.	96
Entrega y discusión del Segundo Informe.	97
Entrega del informe final.	97
El diseño de proyectos de aula interculturales.	97
La estrategia pedagógica.	98
El esquema de la estrategia contiene los siguientes componentes:	101
Referencias bibliográficas.	102

CAPÍTULO I

Tema 1.1: El sujeto, el sujeto social y sujeto histórico.

1.1.1. Definición de sujeto y su caracterización en la educación.

El sujeto se hace en la medida que experimenta el mundo, se transforma y cambia sus prácticas y su entorno, por lo que esa dinámica dialéctica se considera y es una tarea hermenéutica, pues mientras el sujeto construye el mundo se construye así mismo, se descarta la escisión entre sujeto y mundo.

El sujeto, individuo, persona o ser humano, es infante, joven, adulto individuo, que se distingue por diversos caracteres individuantes (peso, sexo, edad, raza, etc.); es “persona” al afirmarse que cada uno como sujeto, realiza la especie “hombre” de un modo irreplicable e irremplazable. Implica que es mucho más que un apellido, una nota. Es igual a sí mismo y nada más. Esta manera rigurosamente singular de ser persona con identidad cultural propia, es la “unicidad”

La “unicidad está fundamentada por la interioridad, o sea la capacidad del ser humano de pensar y obrar conscientemente y de decidir en forma autónoma y libre” (Gastaldi, 2003:27). Pero el sujeto no puede construirse solo desde su interioridad y unicidad. Necesita de los demás para crecer; la dimensión social es esencial y constitutiva del ser humano. Parafraseemos y podríamos decir que cada “sujeto en la condición de educando es él y sus circunstancias” (Ortega y Gasset, 1975:30). El estudiante no puede prescindir de su contexto y está referido constantemente a él.

Ahora bien, siendo que el estudiante un sujeto, entonces no es un espectador pasivo en el mundo, sino que está en diálogo con él, con el mundo físico y el simbólico. Y en ese espacio histórico-cultural, junto con otros sujetos, va a intentar realizar su propia existencia, y crea si su orientación psicológica es positiva un mundo más humano.

Consecuentemente cada vez que los sujetos personas establecen relaciones interpersonales con algún mediador, se desarrollan los procesos psicológicos superiores, capacidades o competencias cognitivas que según estudios de (Vigotsky, 1995) aparecen siempre en primer lugar en el plano de la relación interpersonal y en consecuencia sufren la mediación de los -patrones culturales dominantes- para luego manifestarse en un plano intrapersonal.

Frente a la dinámica humana de sus constantes individuales, sociales e históricas de dominación, engaño y búsqueda de poder. Existe la necesidad de plantear la ruptura de este modelo –que solamente puede llevar a la extinción de la humanidad-- con una teoría sobre la racionalidad, que conlleve la habilidad para pensar de forma lógica y analítica.

Lo anterior, desde la perspectiva de (Habermas, 1989) hacia futuro plantea un escenario en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor. En ese futuro, la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado y los ciudadanos racionales deberían poder actuar en la sociedad de forma libre en el ámbito político. Este posicionamiento teórico y moral, propone una dinámica comunicativa, de diálogos y acuerdos como formas de práctica social.

En la práctica social el sujeto es capaz de interactuar desde el lenguaje y la acción por lo que los mundos objetivo, social y subjetivo son construidos por la intersubjetividad; los sujetos crean y usan la racionalidad, la cual no es una realidad objetiva que se nos impone de forma determinada sin dejarnos margen de acción. Los sujetos que actúan comunicativamente son capaces de criticarse mutuamente.

Ricoeur (1981) propone que el hombre como sujeto, se fundamenta en su teoría del lenguaje como acción, para este autor el hombre se reconoce por sus acciones, por su lenguaje y específicamente en el lenguaje de la acción. En El Discurso de la Acción, (Ricoeur, 1981), realiza el análisis lingüístico del sujeto agente que se desprende de las frases de acción, “asignar una acción a alguien es en primer lugar identificar al sujeto de la acción”, (Ricoeur:

1981:60), pero también evidenciar que es el portador de una intención, en cuyo caso este agente se convierte en responsable del cambio que causa y de las consecuencias mediatas y lejanas de su accionar, sin embargo, el sujeto no es solo agente y sujeto de intención, también es paciente en la medida que tiene que sufrir las afectaciones del mundo.

Las posibilidades educativas del sujeto no se encuentran en su configuración individual, sino en su ámbito social, por lo que la educación se constituye en el medio fundamental de **socialización**, en el que la comunicación juega un papel fundamental. A través de ella un sujeto pretende modificar la conducta de otro mediante la transmisión de ciertos contenidos culturales, utiliza el lenguaje como cauce de intercambio primordial.

Para (Habermas, 1989)¹ el bien del otro resulta mi propio bien y el cuidado del entorno social y natural que permita mejores condiciones de vida, tendría como objetivo la búsqueda del bien común.

La adquisición del conocimiento social está vinculada con la socialización. Por lo que la socialización se suele entender como el proceso por el cual el individuo llega a adquirir las conductas y los conocimientos básicos de la sociedad en la que vive (...) (Habermas, 1989:55).

Berger y Luckmann (2003) distinguen entre socialización primaria y socialización secundaria. La primera es el proceso mediante el cual el individuo se convierte en miembro de la sociedad, mientras que la socialización secundaria es el proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

¹ La obra de Habermas constituye un ataque radical a la idea de que el positivismo, la ciencia y la investigación moderna son objetivas. Opina que la ciencia y la tecnología están más bien regidas por valores e intereses que a veces contradicen la búsqueda desinteresada de la verdad. Habermas sostiene que la sociedad tecnológica y el consiguiente aumento de la burocracia han servido, entre otras cosas, para perpetuar las instituciones del Estado y despolitizar a los ciudadanos. De esta forma la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación (Nota de los autores).

Se distinguen entre “socialización primaria y socialización secundaria” (Berger y Luckmann, 2003:16). La primera es el proceso mediante el cual el individuo se convierte en miembro de la sociedad, mientras que la socialización secundaria es el proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

La socialización primaria se denomina así porque es la que se produce en las primeras fases de la vida del individuo en el seno de su grupo familiar -a estos grupos se les denomina grupos primarios, ya que sus relaciones son directas, cara a cara y están basadas en la afectividad- y se realiza mediante la adquisición de una serie de requisitos que se consideran básicos para una adecuada integración social: lenguaje, hábitos de alimentación, control de esfínteres, ciclos de sueño, creencias, etc. La carga emocional y afectiva que preside estas relaciones permite al individuo adentrarse y apoderarse de un mundo que se le ofrece sin posibilidad de elección.

Los aprendizajes que se llevan a cabo en esferas sociales distintas a las anteriores se incluyen en la socialización secundaria, que aparece cuando se consolidan los aprendizajes del proceso anterior. A través de la misma se le abre al sujeto la posibilidad de aprender diferentes manifestaciones sociales del "nuevo universo" que le rodea. Permite que los aprendizajes realizados en el contexto familiar se contagien de otras formas de aprehender la realidad.

El individuo, interioriza valores y normas más objetivas y concretas que se relacionan más estrechamente con los roles que se van a desempeñar de adultos. Los agentes que intervienen bajo esta modalidad de socialización son diversos y transmiten criterios culturales universalistas que se relacionan con ámbitos más amplios de la sociedad.

Entre ellos, se pueden considerar a la institución escolar (en la que se aprenden normas y comportamientos sociales), los medios de comunicación de masas (cada vez con más presencia debido a las constantes innovaciones tecnológicas que permiten la circulación de la información casi

instantáneamente), las asociaciones (ONGs, voluntariado, sindicatos, agrupaciones culturales, etc., aunque con un papel más difuso, tienen un reconocido protagonismo).

1.1.2. Definición de sujeto social y su caracterización en la educación.

La perspectiva epistemológica de (Zemelman, 2002) ubicada en las denominadas perspectivas de borde, concibe a los sujetos sociales como creadores de historia, lo cual se diferencia de la perspectiva clásica de sujeto histórico que encarna exclusivamente a una clase o relación política-ideológica, por tanto, se busca ante todo una formación más amplia del sujeto.

En este sentido, la consolidación de un sujeto activo y fundador propicia la búsqueda de nuevas significaciones y requiere para esto de un lenguaje abierto y nuevo. A su vez, la construcción de subjetividad se propone recuperar la historia a través del sujeto, es decir, que este conjugue la conciencia de su historicidad y su colocación desde lo utópico, se asume la conciencia como necesidad de prácticas.

La exigencia de (Zemelman, 2002) de colocarnos en la historia para construir el futuro requiere de una construcción del conocimiento que contemple las variadas dimensiones de la realidad, así como las del sujeto que actúa en un contexto. En este orden de ideas, el conocimiento social tiene como pilares; los sujetos sociales y la realidad, esta última concebida como campo de acción. Esto hace que el conocimiento social se movilice sobre los ámbitos de la subjetividad social y la articulación de formas discursivas, lo que genera en este modo, una construcción de sentidos.

Pensar en el papel que se desempeña como individuos, o como sujetos en una sociedad llena de conflictos requiere replantear la formación del docente como sujeto social.

A decir (Touraine, 2002) la construcción del sujeto social es una clara vinculación con la idea de individuo y actor social; individuo constituye la

unidad particular en el que se mezclan la vida, el pensamiento, la experiencia y la conciencia, estos cuatro elementos permiten observar la particularidad de cada sujeto como individuo, que forma un pensamiento o ideología a partir de vivencias o experiencias con las cuales crea conciencia de su realidad como actor social.

Los sucesos sociales se oponen a los dos actores principales, individuo y sujeto, según (Touraine, 2002), de ahí que para que el individuo pueda constituirse como sujeto debe construir su propia existencia, lo que implica un esfuerzo por parte del mismo de alejarse del mercado y de los aparatos tecnocráticos que buscan absorberlo.

Foucault (1926-1984); Touraine (1997) y Zemelman y León (1997) comparten la idea de que es necesario el cambio y las transformaciones sociales, lo que hace ineludible la formación de sujetos desde los ideales de la escuela, donde se forma al ciudadano, al ser ético y moral, se transforma al individuo en sujeto social, en donde más que el actor de una vida en sociedad se convierta en el agente de una obra colectiva en y para la comunidad.

En el trayecto de la formación del sujeto social, es necesaria la presencia del docente, pues no existe preocupación por uno mismo sin ella "(...) pero lo que define la posición del docente es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía" (Foucault, 1986:48). El autor referido señala además que, la presencia del docente como mediador contribuye para que los estudiantes logren conformarse como sujetos sociales.

Si bien en un espacio educativo conviven individuos con una existencia particular en el tiempo y en el espacio, con un habitus definido –como diría (Bourdieu, 1990)- propio del campo donde se desarrollan y con un pensamiento e ideología constituidos a partir de experiencias personales, es el docente quien brinda nuevas oportunidades de formación, y le ayuda a forjar un carácter activo de transformación.

1.1.3. Definición de sujeto histórico y su caracterización.

Arendt (2009), nos da pistas para pensar la noción de sujeto. En su texto *La condición humana*, plantea que el ser humano no es un ser acabado de una vez y para siempre y que por el contrario él se constituye de acuerdo a las condiciones que de un lado le impone la naturaleza y las que el mismo construye a partir de la labor, el trabajo y la acción.

El sujeto debe entenderse como la búsqueda permanente del individuo por constituirse en protagonista de su propia historia “y lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento producido por el desgarramiento que produce la pérdida de identidad e individuación” (Arendt, 2009:67).

Desde una mirada sociológica (Zemelman, 2002), trabaja la noción de pérdida de identidad desde la construcción del sujeto histórico. Un sujeto histórico es aquel que es capaz de valorar las circunstancias que lo rodean en su condición histórica, en tanto su acción como actor parte de sus opciones de vida y de sociedad.

La toma de conciencia de ese estar en el mundo y con el mundo implica reconocer su capacidad movilizadora, de cambio, su protagonismo ante el curso de los acontecimientos, asumir que la realidad es un hecho construido por los sujetos y no solo externalidad, implica además mantener la capacidad de asombro y convertirla luego en imperativo de conciencia y a esta en necesidad de mundo.

Pero esta toma de conciencia a su vez plantea una tensión en el sujeto que de un lado se presenta como un ser inacabado, no predeterminado por la naturaleza y capaz de transformarla y trascenderla y por el otro, un sujeto atado a los dispositivos de poder que inhiben su capacidad de acción y le hace temer o asumir una posición de comodidad, pero también negar su condición agónica.

Ser sujeto exige poner al descubierto las condiciones, los discursos, los emplazamientos, las posiciones que constriñen el pensamiento y limitan las

acciones, “ser hombre histórico es serlo todos los días, para todos los días, estar recién llegado, pero no como metáfora sino como manifestación de esfuerzo de que se puede y se quiere dar a la existencia un significado histórico: estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros, de manera que el pensamiento permanezca abierto a las posibilidades de nuevas rearticulaciones entre voluntad y tendencia, así como a las posibilidades de diversas voluntades según la naturaleza de los espacios para emerger como sujeto” (Zemelman, 2002:12).

Este reconocimiento como sujeto, su emergencia, se concreta en el vínculo entre los valores que se tienen y el momento histórico que le ha tocado vivir desde allí lee sus posibilidades y determinación de sus déficits o necesidades.

Depende de las estimaciones hasta donde llega su autonomía y hasta donde sus determinaciones “según como emerja lo más radical de este déficit se enfrentará como sujeto o no” Deleuze (1925-1995).

A decir de Deleuze (1925-1995), fue cuando deseamos mal perdemos el horizonte, si de lo que se carece es de un proyecto de vida, podemos decir que el déficit se marca por una carencia en la necesidad de existir, desde tal carencia no hay posibilidad de un sujeto histórico, pero tampoco la hay si el déficit está determinado en lo social, lo político, lo económico o cultural por cuanto la lucha en este caso no pasará de ser reivindicatoria mas no transformadora, en tal caso tampoco hay allí necesidad de mundo.

Coincide (Zemelman, 2002) con la propuesta arendtiana en tanto que la reivindicación por la labor es la reivindicación por la sobrevivencia humana, y el existir biológico no garantiza la existencia política del individuo, más allá de un equilibrio necesario entre el mundo de la necesidad y el sujeto. El sujeto político, es el que se erige sobre el mundo de la labor y el trabajo y se deja habitar por la palabra actuante y generadora para poder reconocerse en su historia y tener conciencia de mundo.

En este sentido, lo que se requiere es exaltar la creatividad humana a tal punto que seamos capaces de reconocer la necesidad de mundo de tal forma que se reafirmen las potencialidades que tiene el sujeto de ocupar otros espacios. En otras palabras, la necesidad del mundo demanda una auto implicación, una auto observancia entre el sujeto de la narración y lo narrado y poner de esta manera en evidencia las posibilidades de autonomía que cada uno tiene.

Hacernos sujetos exige pensar no desde fuera sino desde el transcurrir mismo del sujeto, en una búsqueda permanente por la coherencia y la ética que exige romper con los acomodamientos, en este sentido no basta con asumir una postura reivindicatoria de los déficits, de asumir posturas ideológicas, sino de romper con la inercia de los acontecimientos y actuar desde la potencia ética, no se trata entonces de pretender cambios a la manera de las grande revoluciones, sino de emprender transformaciones en el mundo de la vida cotidiana, donde se construye el diario vivir.

El sujeto político no se puede concebir como un sujeto en abstracto, es un sujeto que se construye desde el adentro y el afuera, es decir, desde su psique y desde el mundo físico que lo rodea en un acontecer que dura lo que dura su existencia.

Nacer es la primera acción que realizamos y viene acompañada del miedo y de la angustia, pues sobrevivir es la primera tarea a la que nos vemos expuestos, esta condición sitúa al ser humano en un grado de incertidumbre tal que su ingreso en la cultura constituye la primera fuente de anclaje al mundo humano compartido.

1.1.4. La relación sujeto-objeto en la construcción del conocimiento.

El sujeto como el objeto en relación con el conocimiento, solo son entes; seres que existen independientemente el uno del otro. Ambos se encuentran en la esfera ontológica, en la realidad, que puede ser concreta o abstracta.

El objeto de conocimiento surge en tanto que un ente (en este caso se supone que únicamente el ser humano es capaz de conocer) fija su atención en otro ser cualquiera (material o inmaterial) con la intención de conocerlo porque: "...la objetividad se convierte con la intencionalidad precisamente porque el objeto conocido no se da de suyo..." (Polo, 2006:41) y, a su vez, el ser humano que fija su atención en otro ente con miras a conocerlo, de simple ente que era, antes de relacionarse con el objeto para conocerlo, se transforma en sujeto cognoscente al fijar su atención en un objeto para entenderlo: "...el conocimiento es un acto, espontáneo en cuanto a su origen, inmanente en cuanto a su término, por el que un hombre se hace intencionalmente presente alguna región del ser..." (Verneaux, 2011:103-104).

El problema del conocimiento surge cuando el sujeto pretende establecer la relación de discernimiento con el objeto, debido a que ambos (el sujeto cognoscente y el objeto por conocer) se encuentran en mundos diferentes, distintos, y hasta contrarios: el sujeto cognoscente es el alma humana, su psique, pensamiento, razón, mente, etc.; y, por lo mismo, se encuentra en la esfera psicológica. En cambio, el objeto por conocer es la realidad que puede ser material o inmaterial, pertenece a la esfera ontológica. Afirma (Hessen, 2011) que: "...el conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros –se refiere al sujeto y al objeto-, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro..." (Hessen, 2011:15).

El hecho de encontrarse en distintas esferas hace que la relación de conocimiento entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer no sea esencial, es decir, que se fusionen, literalmente para que se dé una verdadera relación de discernimiento.

Por tal motivo la relación, en esencia, es imposible. Cuando el sujeto cognoscente (el alma humana) pretende traspasar la barrera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta) para aprehender literalmente al

objeto por comprender, choca, también literalmente, contra una barrera que le impone la realidad.

Son mundos, planos o esferas diferentes en las que existen el sujeto y el objeto; y, por eso, no se pueden fusionar, es como querer mezclar agua y aceite. Como el discernimiento, en esencia, es imposible, surge el problema del conocimiento: "...el espíritu no puede salir de sí mismo para coincidir con las cosas...una cosa no puede entrar en el espíritu..." (Verneaux, 2011:77).

Ni la conciencia cognoscente puede salir de sí misma para penetrar la esfera del objeto, ni este puede entrar en la mente. El conocimiento de la realidad, en esencia, es imposible; parece que los seres humanos no nacimos para conocer la realidad, tal vez, solo venimos a este mundo con las facultades necesarias para sobrevivir en él, mas no para conocerlo en esencia.

Se apunta que, "...vista desde el sujeto, esta aprehensión se presenta como una salida del sujeto fuera de su propia esfera, una invasión en la esfera del objeto y una captura de las propiedades de este. El objeto no es arrastrado, empero, dentro de la esfera del sujeto, sino que permanece trascendente a él..." (Hessen, 2009:16).

Al sujeto cognoscente (el alma humana) le es imposible penetrar la esfera del objeto por conocer (la realidad concreta o abstracta). Es por ello que, la relación de conocimiento solo se puede dar en el mundo lógico, en la esfera discursiva. Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que este es, sino solo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto: "...el lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infralingüísticos y supra-lingüísticos..." (Polo, 2006:14).

Si los seres humanos no podemos conocer la esencia de la realidad, al menos podemos suponer, estimar, presumir, conjeturar, atribuir, conceder,

presuponer, qué son, cómo son sus características, función, finalidad, clasificación, problemática; es decir, realizar un mapeo sobre todo aquello que podamos decir sobre cualquier fenómeno, hecho, suceso, acontecimiento, objeto. En esto consiste la relación lógica entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, en realizar un discurso sobre el mismo y utilizar las únicas capacidades con las que contamos para relacionarnos con cualquier realidad, sea esta concreta o abstracta: la razón y los sentidos.

1.1.5. El saber (contenido disciplinar) y el hacer (habilidades), su proceso de consolidación.

Para (Lucio, 1989) el saber (saber teórico) como el saber hacer (saber práctico) son productos del conocimiento. El hombre solo no puede saber algo sobre el mundo en la medida en que lo coloca como objeto de su acción. Pero, colocarlo como objeto de la acción es también hacer algo, lo cual genera saber hacer.

Uno y otro saber se construyen permanentemente en la medida en que cada nuevo elemento de saber se incorpora a los anteriores, los reestructura o reorganiza. En la medida en que se aprende a ejecutar una acción, se está en capacidad de aplicar su esquema sobre distintos objetos, entonces se hace algo en la medida en que se puede hacer algo sobre un objeto, se lo puede reconstruir mentalmente en un conjunto de relaciones más rico que el que se tenía inicialmente. A la inversa, nuevos saberes sobre los objetos permiten construir nuevos saberes prácticos sobre ellos.

El niño, por ejemplo, manipula los objetos que están a su alcance. Sabe hacer algo con ellos: sabe agarrarlos, sabe chuparlos. Ese saber hacer sobre los objetos le incrementa su saber sobre ellos; antes eran solo presencias que aparecían o desaparecían de su campo visual ahora son también objetos que se pueden coger, chupar.

Después construirá un nuevo esquema de acción, al empujar una pelota que posiblemente rodará. Sabe entonces empujar (saber hacer), pero también

sabe algo más sobre los objetos; la pelota es además empujable y rodable; otros objetos también lo serán; algunos serán empujables pero no rodables; finalmente otros, los que no caben en sus manos o se resisten a la fuerza de su presión, ni siquiera serán empujables.

Cualquier persona ha manipulado un rompecabezas de bloques. Sabe que los bloques se pueden poner en diversas posiciones, en diversas combinaciones, para producir diferentes resultados.

La persona que aprende a manejar textos en un procesador de palabras aplica un esquema de acción semejante. Manejamos la herramienta del computador, puede definir un trozo de texto como bloque, y colocarlo más adelante o más atrás, sacarlo del texto para imprimirlo, etc. Aprendió a hacer algo, a aplicar un esquema de acción ya construido a una situación nueva.

Pero ese saber también permitió saber algo acerca del computador, o al menos de su memoria: que esta no se configura como una memoria lineal, con un adelante y un atrás fijos, como un libro ya impreso y editado; se trata más bien de una memoria descomponible en múltiples segmentos cuyo contenido en cierta forma puede intercambiarse o recombinarse de muy diversas maneras al igual que los bloques del rompecabezas. Este es un saber nuevo que se articula con el saber anterior, un poco más rudimentario, donde los computadores sencillamente un aparato que permite escribir cosas.

Pero el saber y el saber hacer que se construye (no se acumula) pieza por pieza, son también reconstruibles en la interacción con los demás. El saber y el saber hacer son sociales. Son la herencia cultural de una sociedad en construcción y reconstrucción permanente.

Hay un saber social que es la concepción del mundo que tiene determinado grupo humano, la manera como se representa las relaciones entre sus diferentes componentes, la interpretación que da a los fenómenos naturales y sociales... y hay un saber hacer social compuesto por el tipo de prácticas

transformativas que tiene el grupo humano, el modo de preparar sus alimentos, de vestir a sus niños, de edificar sus viviendas, etc.

Lo argumentado anteriormente permite entrar al problema de la ciencia y la tecnología. Es muy difícil tratar de definir el concepto de ciencia tendríamos que meternos en una discusión interminable sobre ciencias puras y aplicadas, ciencias humanas o sociales, etc.

Nos acercamos a la ciencia como un producto histórico y se asume que ciencia es toda aquella área o región del saber social que evolucionó en su construcción de tal manera que poco a poco delimita su campo, sus metodologías de construcción, que son sistematizados sus contenidos de saber, más aún, en el sentido moderno del término, a cuyo culto se dedica cada vez con mayor exclusividad una serie de personas especializadas, la llamada comunidad científica.

Así como existe un saber social organizado y sistematizado, en continua construcción, que podemos llamar ciencia, existe también un saber hacer social que se organiza y sistematiza, en continua construcción, que podemos llamar tecnología.

Como el saber individual y el saber hacer individual que construyen el individuo en su crecimiento, como el saber social y el saber hacer social que construyen la sociedad en su evolución, también el saber científico y el saber hacer tecnológico se interrelacionan mutuamente, responden a procesos de construcción, desarrollados a partir de los anteriores, y que se corresponden entre sí.

No podemos afirmar siempre que la ciencia antecede a la tecnología, o que esta es una simple prolongación práctica de aquella, como parece insinuarlo la definición de tecnología como ciencia aplicada. De hecho, grandes descubrimientos científicos se producen cuando se intentaban solucionar problemas tecnológicos concretos.

Tanto la ciencia como la tecnología al ser expresiones organizadas y sistematizadas del saber social respectivo, son patrimonio que tiende a trascender las barreras de lo puramente local. El avance de las fronteras científica y tecnológica hace que saberes que ayer eran especializados, estén hoy al alcance del individuo con educación promedio.

La construcción de la ciencia y de la tecnología es por tanto una prolongación, una especialización de la construcción del saber y del saber hacer que están en su origen y que se inician de una manera sistemática con los primeros años de la educación primaria. Aunque los terrenos son más elaborados, los lenguajes más precisos y especializados, los principios fundamentales de su construcción son semejantes.

En ese sentido habría que distinguir también entre construcción de un saber, que es siempre un proceso activo, y la simple transmisión de información científica o tecnológica, que es transmisión de información sobre los resultados de dichos procesos.

El contenido de las asignaturas del bachillerato, en esta perspectiva, es siempre un contenido científico o tecnológico, producto de procesos de construcción de saber y de saber hacer organizado y sistematizado socialmente, bien sea que se trate de historia, de las leyes físicas que relacionan velocidad con tiempo en los cuerpos uniformemente acelerados, o de las ecuaciones de segundo grado. Otra cosa es que se eluda todo tipo de construcción o de reconstrucción del saber, para limitarse a la mera transmisión de información.

Tema 1.2: Modernidad, posmodernidad y la dinámica del sujeto social, histórico y posmoderno.

1.2.1. La modernidad (una mirada en la enseñanza y el aprendizaje).

La modernidad, es un concepto filosófico y sociológico que la define como concentración de fuerza de trabajo en centros urbanos organizados y guiados por la efectividad y beneficio; sustentado en la aplicación de la ciencia y la tecnología a la producción lo que determina la aparición de antagonismo latentes o manifiestos entre empresarios y empleados en creciente contraste y desigualdad social producto de su sistema basado en la libre empresa y competición abierta.

Como proyecto socio cultural la modernidad busca imponer la razón como norma trascendental a la sociedad (Berger y Luckmann, 1999), y aquí se debe destacar dos tipos de modernidad si nos remitimos a (Bauman, 2000), la modernidad sólida y la modernidad líquida.

En el caso actual es posible referirse a la modernidad líquida, caracterizada por el derretimiento de los sólidos, es decir, de la disolución de lealtades, derechos y obligaciones acostumbradas, un desmoronamiento de las agencias de acción colectiva y una desintegración de la trama social en la que prevalece la instantaneidad o el corto plazo (Bauman, 2000).

El paradigma racionalista de la modernidad nos ha sumido en una profunda crisis y, por tanto, es preciso su cuestionamiento o la crítica a la racionalidad moderna. Aquel sueño en el poder de la razón de organizar un mundo humano, pleno de libertad y progreso no se ha realizado; por el contrario, lo que se constata es un mundo deshumanizado. Los ideales o los grandes relatos modernos: el proyecto emancipador, el progresista, el innovador y el democrático, quedaron en promesas y utopías.

La modernidad acusa grandes contradicciones. Si bien es cierto que la razón, elevada a suprema fuerza emancipadora, y permite secularizar la cultura y la

sociedad, libera al hombre del oscurantismo opresor, también es verdad que el conocimiento científico técnico se convierte en la razón instrumental, guiada por los únicos criterios de eficacia y éxito, por lo que entrega al hombre el imperio de poderes burocráticos y económicos.

Es por ello que, todo análisis que aspire a abordar la crisis social, humana o educativa del mundo contemporáneo no puede hacerlo sin la referencia obligada al predominio de la racionalidad instrumental entendida como una de las patologías del proyecto de la modernidad y, de igual manera, al contexto actual de su crisis. Y es que no solo estamos en presencia de una crisis de los fundamentos de la ciencia, sino también de la filosofía y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento.

Las propuestas actuales acerca de la educación humanista para el siglo XXI que emergen a partir de la crítica al modelo educativo tecnocrático instrumental, llevan a la educación hacia un proceso de deshumanización y donde el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los estudiantes. En la medida en que esta orientación humanista aspira a superar los riesgos de una visión instrumental y, en consecuencia, a humanizar las prácticas y los enfoques en clara actitud crítica frente a la tendencia deshumanizante y antihumanista en la que desembocó el positivismo y el racionalismo dominante, esta educación humanista bien puede ser llamada humanizadora.

A través del proceso de racionalización llevado a cabo por la modernidad, la razón emancipadora se escinde en la razón científico-técnica, convertida en razón instrumental que coloniza y domina el mundo material e individual, y la razón práctica que hace del hombre un sujeto moral, libre y responsable. Lo que se cambia en un pragmatismo universal entregado al éxito inmediato que convierte al hombre en un ser frívolo y superficial: “el positivismo científico es quien repotencia la “dicotomía” entre razón técnica y razón práctica, con lo cual no solo se agudiza una lógica del absurdo, sino que se

termina en depredación al género humano de sus significaciones morales y valoraciones ontológicas más vitales” (Márquez, 1995:5).

La racionalidad como ideología científica, conlleva y desarrolla la razón mecánica prevaleciente en el mundo moderno, va a crear un orden propio de objetividad (el mercado y sus leyes) que lleva a la aniquilación del individuo, tan fundamental al principio del mundo moderno (en tanto sujeto capaz de organizar su vida de acuerdo a sus normas racionales, emanadas de sus propias decisiones).

En su intento de encontrar una racionalidad alternativa a la meramente instrumental, (Habermas, 1989) en su libro Teoría de la Acción Comunicativa (1992), realiza un análisis de la teoría social moderna y los fundamentos racionales que la sustentan, y que se expresan principalmente en la función comunicativa del lenguaje.

Sin embargo, estos propósitos buscan alcanzar una meta de mayor alcance como es la posibilidad de construir una nueva teoría de la racionalidad que sustente un acontecimiento con visión de la sociedad y del hombre, a fin de reconstruir el proyecto inacabado de la modernidad a la luz de una nueva perspectiva racional: la acción comunicativa. Su propósito es, introducir una teoría de la acción comunicativa que de razón de los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad.

Como consecuencia de esta visión, la modernidad lleva a cabo la conformación de las instituciones educativas como empresas con la inevitable transformación del docente en operario; de la jerarquía de autoridades en agentes de relaciones públicas, supervisores o gerentes y de la educación en un servicio o mercancía que se produce y que se vende en función de las condiciones relativas y cambiantes del mercado.

Es decir, la escuela se proyecta como el escenario apropiado “para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. Esto significa que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio

educativo como cultura escolar, predomina así la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre” (Arend, 1998:32).

Este escenario representa el paraíso de los tecnócratas, donde lo que importa son los resultados independientemente de los fines o los medios; el hombre llega por aquí a la condición de técnico en aras de la razón operativo-tecnocrática.

El paradigma de la racionalidad instrumental, conlleva a la imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo.

El ser humano, es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica; estos postulados lo convierten en el fundamento de la ideología economicista actual que mutila al hombre, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómatas, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para el desarrollo económico.

Desde esta perspectiva, la crisis actual de la educación es fundamentalmente humana, pues conlleva un proceso paulatino de deshumanización. En este sentido afirma (Delgado, 2001:34) que, el grado de disminución de la condición humana del estudiante en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental.

Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se “fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado”.

Desde el punto de vista humano, se precisa un proceso de deshumanización. La ausencia de una actuación consciente y reflexiva que atenta contra la educación como proceso humano y humanizante, se hace evidente en la planificación de la educación meramente tecnocrática y este reduccionismo de toda acción consciente y reflexiva, es uno de los más graves problemas de la educación contemporánea. Si solo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y las humanidades en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables.

Dentro del contexto de la modernidad, la pedagogía como discurso moderno produce y sostiene sus postulados desde la misma posición en la que se genera el resto de los discursos modernos, que son fundamentalmente discursos de poder y control. En este sentido, la pedagogía, sostiene la organización académica moderna y busca reproducir en ella los mismos criterios de disciplina (sujeto responsable), ética del deber (sujeto obediente) organización jerárquica-piramidal y controlada por tareas y destrezas; se trata de la producción de destrezas mediante técnicas de control que se ejercen sobre los sujetos.

La enseñanza, en el marco descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzarse a sí mismas y al orden moderno en el que se dan, de manera que el problema no parece estar en el terrero de la academia, sino de la política.

La escuela lleva a cabo un proceso de adaptación del niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humanas que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos estos fundamentales para la construcción significativa del saber. En verdad se trata de un proceso de des-humanización o de domesticación de ciertas potencialidades humanas que son procesos creativos propios del comportamiento infantil (Porlan, 1997).

Esta situación tiene como resultado un cierto acondicionamiento y adiestramiento de las estrategias de pensamiento y actuación, simplificador y estereotipado que da lugar a individuos pasivos y conformistas. En este contexto la relación humana es una relación de poder que se evidencia en la dominación: el estudiante como objeto pasivo del proceso educativo, receptáculo de los conocimientos impartidos por él, quien es el elemento activo del proceso educativo que a través de su hacer monológico domina en la relación docente-estudiante (Freire, 1980).

La misión del docente, en el contexto de una educación tecnocrática, es reproducir y consolidar este tipo de educación en la escuela; formar en destrezas mediante técnicas de control que se ejercen sobre los estudiantes para su adiestramiento. Reproducir el proceso de fragmentación de las actividades, disciplinas y conocimientos; es decir, formar para la domesticación de las potencialidades humanas, y actuaciones estereotipadas que den lugar a individuos pasivos y conformistas.

De acuerdo con los presupuestos teóricos de la racionalidad instrumental, en referencia a la educación y donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los estudiantes y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que sin lugar a dudas condiciona el sentido de la práctica docente y que, por tanto, desconoce la dimensión trascendente de la acción educativa que comporta repercusiones morales, cualitativas e ideales no susceptibles de tecnificación.

En este sentido afirma (Márquez, 1995) que, al limitar el concepto de racionalidad a la racionalidad instrumental y trasladar estas reflexiones a lo educativo, se asume que nuestra sociedad requiere solo de la presencia de

expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar los medios a fines y evalúen las consecuencias.

Sin duda, que la racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros docentes; se lleva a cabo la tendencia de reducción de los docentes a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar críticamente el currículo.

El desarrollo de las ideologías instrumentales acentúa el enfoque tecnocrático tanto en la formación del docente como en la práctica misma en el aula. En consecuencia, los programas de formación del docente están dominados por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza, con la visión del docente como ejecutor de los principios de aprendizaje efectivo siendo contemplado como un receptor pasivo del conocimiento profesional centrado en un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y en las habilidades de enseñanza.

1.2.2. La posmodernidad (una mirada en la enseñanza y el aprendizaje).

La posmodernidad según Lyotard (1924-1998) fue, es un estado de ánimo estético paradójico.

La posmodernidad educativa, tiene un parangón o modelo filosófico en el cual se inspira en lo que son las filosofías postmodernas que, inspiradas acaso en la obra de Nietzsche (1844-1900), propugnan desde el pensamiento, desde el impacto de la tecnología y desde la filosofía de sistemas, una nueva concepción del hombre.

Ante el valor de la razón y de la racionalidad para el logro de la verdad que sustentan Descartes (1596-1650) y Kant (1724-1804) fueron los grandes gigantes de la modernidad— surge lo que se denomina postmodernidad, y con ello la figura y la obra de Nietzsche (1844-1900). Para este autor, no se

da ya lo absoluto —por tanto, no hay verdad; o si se quiere, Dios —como metáfora axiológica de lo absoluto y de la verdad— ha muerto. El hombre no posee pues un punto de referencia, un fundamento; el hombre se encuentra en términos absolutos sin nada y sin nadie; es, en definitiva, el origen del moderno nihilismo, que no cree en la existencia de los valores y ni tan siquiera en la necesidad de los mismos.

No hay verdades, no hay sentido. Es el hombre el que se debe enfrentarse ante esta realidad vacía; un hombre que es capaz de vivir sin ayudas, porque ya no las necesita. Un hombre que ante la nada será el encargado de crear el mundo. Es el famoso “superhombre” de Nietzsche (1844-1900), que desprecia los apoyos que le ofertan la razón y las grandes verdades —el mundo axiológico— porque es capaz de enfrentarse a su realidad sin la ayuda de mitos ni de falsos fundamentos.

Frente a la incapacidad de resolver los problemas del hombre dado el deseo y el frenesí de tener más dinero a costa del sacrificio de los obreros y de la explotación de los ciudadanos de naciones considerados como consumidores —el hombre moderno —de la modernidad— acomodado a sus creencias, orientado por la verdad, los valores, lo absoluto— ha muerto. De ahí que, se diga que el postmodernismo es la filosofía de la deconstrucción, utilizamos la expresión de Derrida (1930-2004). El hombre y la realidad dejan de ser las verdades inmanentes. Es falsa la existencia de la *res cogitans* y de la *res extensa* de Descartes (1596-1650); el sujeto trascendente deja de existir. Hay pues que desconstruir el hombre, retornarlo a su desnudez axiológica. El hombre, en Nietzsche (1844-1900), ha dejado de ser hombre para convertirse en la categoría —en el sistema— capaz de romper con las falacias humanistas: razón, verdad, fe, moral, valores...etc.

El nuevo hombre ha retornado las cosas a su verdadera entidad, las desnuda de valor, porque éstos no solo no existen, sino que son innecesarios. Se habla de superhombre, porque puede vivir sin el humanismo, sin las mentiras y las falacias de la razón, sin verdades inamovibles, absolutas, sin valores y sin

Dios. En este sentido pues la postmodernidad se nos presenta como un pensamiento antihumanista.

Al no existir nada, solo se da lo que es, o sea, el presente. Solo existe lo que sucede. No se da el futuro porque de todas formas no existe el sujeto y, por tanto, tampoco la proyección. Solo se da la pura presencia. Ni tan siquiera el pensamiento porque no hay fundamentos; solo se da lo relativo, la presencia inmediata del pensamiento.

Al ser el hombre el fiel de todas las cosas, la relatividad se adueña de su realidad, porque el hombre a lo máximo que puede arribar es a ser lo que es, pura relatividad, al estar inmerso en la misma. Lo único consistente es lo que posibilita el relativismo, es decir, el sistema.

La postmodernidad es ante todo la filosofía de la desmitificación y de la desacralización, lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos. Solo se da el sistema, o sea la estructura que permite que se de aquella realidad que se está dando. Por tanto, también se ve la postmodernidad como una filosofía sistémica o acerca de los sistemas.

Incluso las verdades científicas se relativizan en el contexto de la postmodernidad, pues la ciencia tiene cada vez más dependencia de los contextos sociales. Además, la naturaleza —que secularmente es el objeto de aplicación de la ciencia— acepta también otras explicaciones —mítica, artística, funcional— cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que en la postmodernidad, ciencia y mito no están en oposición; ambas cosas son igualmente válidas si es que sirven a los intereses de los hombres. Es una versión más del todo vale, tan propia del relativismo postmoderno.

La tecnología es la segunda gran apoyatura del pensamiento postmoderno. Desde esta perspectiva, la filosofía de la postmodernidad se considera como el primer fruto originado por la sociedad tecnológica.

Como dice Lyotard (1924-1998) —uno de los clásicos del tema— al cambiarse las condiciones del saber cambia también no solo el sentido del saber sino el saber mismo.

Ahora bien, ¿qué significa decir que han cambiado las condiciones del saber?. Es en definitiva afirmar que, se ha transformado la sociedad, ya que es la sociedad el lugar —la condición— el origen, o el foco en el que se produce el saber; así pues, si cambia la sociedad, no hay duda que cambian las condiciones desde las que emerge el saber. Pues bien, es la aparición de las nuevas tecnologías —las denominadas tecnologías de la información— son las posibilitan tales transformaciones que modifican la sociedad, y, en consecuencia, las condiciones en las que se genera el saber.

La sociedad tecnológica es la sociedad de la información, de la transmisión instantánea de datos, en la que no es necesario la transcendencia hacia el futuro y en donde la historia desaparece, pues queda reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos necesarios para la instantaneidad del hombre y de sus necesidades.

La revolución tecnológica ha hecho que el saber, haya despreciado tanto a la filosofía —las explicaciones transcendentales— como a las ciencias; ahora, el saber, al fundamentarse en la comunicación informativa, se reduce a los lenguajes (cibernéticos, algebraicos, naturales...). El saber entonces es el sustento de la información que a su vez es el determinante de la nueva sociedad.

Con un ejemplo, por cierto, reiteradamente utilizado al hablar de tales cuestiones, podemos acaso explicar lo que pretendemos decir. Si en el desarrollo del capitalismo y por tanto, en el contexto de la sociedad burguesa, la ciencia servía para el desarrollo económico y social —quien no recuerda la máquina de vapor aplicada al ferrocarril y a la navegación así como todas las redes de distribución de mercancías que requirieron gigantescos esfuerzos: construcción de carreteras, puertos, canales, vías férreas... etc.,— ahora, en la sociedad postmoderna, al fundamentarse en la

información por amor de la tecnología, el valor de la ciencia desaparece y verdaderamente el valor del saber estribará en el conocimiento de los lenguajes, verdaderos alimentadores de las actuales máquinas que asimismo requieren de nuevas redes de distribución —las redes telemáticas y de comunicación— que deben hacer posible el transporte de la nueva mercancía, o sea, la información.

Por tanto, en la sociedad postmoderna el concepto económico de las mercancías se transformará por el concepto económico de la información, con lo que podemos concluir y afirmar que en la postmodernidad el saber tiende a reemplazar al capital como recurso esencial, lo que deja vacío y carente de valor al discurso izquierdista y al humanismo salvador de la explotación y de la alienación capitalista, pues como decíamos, el valor del capital se sustituye por el del saber, o sea, por la información.

Además, la tecnología posibilita tal como decíamos la inmediatez, la funcionalidad máxima y el pragmatismo radical. Esto ha hecho que el hombre relativizara lo absoluto, las verdades inamovibles y, por tanto, que haya sustituido la lógica de la moralidad —la creencia en los grandes valores— por la lógica de la necesidad —o la utilización de lo que se requiere en un momento preciso. Se da pues, una conexión entre los principios filosóficos de la postmodernidad y los efectos acaecidos en la sociedad por la implantación de las nuevas tecnologías.

1.2.3. El Estado y el poder (una mirada en la enseñanza y el aprendizaje).

En todas las civilizaciones el poder se sustentaba en procesos y resultados de la educación independientemente de cómo esta se concebía y organizaba. Desde los tiempos más remotos, los grupos sociales, comunidades, estados, encargaban la gestión a gente educada y por ello crearon mecanismos y formas de educación que en nuestra civilización occidental se denominarían ágora, foro, academia, escuela, unidad educativa, centro escolar, instituto pedagógico, carrera, politécnica, universidad con el fin de formar y preparar la élite, que de una u otra forma ejerciera el poder, la conducción de la

ciudadanía, la formulación y ejecución de las leyes y los asuntos de la comunidad, de la sociedad.

La educación es poder y prepara su ejercicio para la formación profesional del sujeto social, para dar los instrumentos del conocimiento científico al poder ciudadano. Por consiguiente, el poder se alimenta de la educación y curiosamente este también manda en la educación. No solo en tanto el poder de la educación, sino en tanto que como poder ideológico de dominación se adueñan de la educación y manda en ella para imponer un pensamiento único.

El poder del Estado o soberanía radica en el pueblo, en el ciudadano, por lo tanto, en el sujeto está el poder para construirse y reconstruirse, para alcanzar metas superiores de profesionalidad, de patria, de libertad, de independencia; en el ciudadano honrado está el civismo y altruismo frente a la negación que impone el neoliberalismo. El poder de quien gobierna es el mandar y obedecer al ciudadano.

La organización y el ejercicio del poder también tiene su espacio propio en la familia en la que el hombre por su fuerza y relación más directa con el exterior ejerce tradicionalmente mayores cuotas de poder, en el sentido de ordenar, imponer, representar. Esta realidad de la estructura familiar, se desplaza posteriormente a una organización social (tribu, por ejemplo) en la que de nuevo el poder identificado en cierto modo con la autoridad, está en manos de un hechicero, de un sacerdote o de un grupo de ancianos.

Esa organización social, se convierte a la vez en la depositaria del desarrollo de los niños y jóvenes; y orientamos sus capacidades fundamentalmente al trabajo, a la caza, pesca, preparación para la guerra, asimilación de hábitos y comportamientos que los identifica con el grupo social al que pertenecen.

En un nivel superior de desarrollo social en la trayectoria de las civilizaciones, la educación como organización toma una dirección muy particular cuando esta combina de forma muy ilustrativa y creativa la influencia de las formas

de gobierno constituidas y la acción individual de docentes que hacían del saber, de su construcción y transferencia de la sabiduría y de la filosofía, su forma de vida. El filósofo (Sócrates, 470 a.C.-399 a.C.) apoyado en el diálogo, el ágora, plaza, la estoa o pórtico, el foro donde confluye la gente, hacía uso de la mayéutica del estilo peripatético, que fueron formas interesantes de hacer educación, al menos para cierta élite, a la par que se consolidarían formas más institucionalizadas del poder político.

El giro de la educación hacia lo estatal y la escuela como institución social, creada específicamente para la educación de los ciudadanos, coincide con la instauración de los derechos civiles que proclamó la revolución francesa de finales del siglo XVIII, aunque su consolidación efectiva y accesibilidad tarda aún varios lustros.

Hablamos de la educación pública estatal, la misma que ayudó a conformar, consolidar los estados modernos y la que hoy integra partes claves de nuestras constituciones políticas. La educación se concibe y organiza como instrucción, término muy significativo “instruir al ciudadano” para consolidar en él y con él el concepto de nación y la forma de poder que la dirigiese. Se trata de un papel fundamental del Estado en el proceso de consolidación, por ejemplo, de las naciones latinoamericanas a raíz de su independencia.

1.2.4. Construcción del saber contextual, intercultural, mediado y colaborativo.

El contexto:

Una comprensión adecuada del contexto se encuentra en poder dar respuesta a la pregunta de cómo, en un evento comunicativo concreto, los participantes seleccionan el conocimiento del mundo relevante para comprender a sus interlocutores. La explicación más aceptada hasta el momento ha sido la que ofrecen Goodwin y Duranti (1992) al considerar el contexto como una categoría dinámica, que puede ir variando a lo largo de la interacción. El punto de partida de estos autores es la explicación del contexto por medio de la imagen fondo/figura (en inglés, background/focal

event). El contexto correspondería al fondo (el campo de acción) que se hace relevante en cada momento comunicativo, mientras que la figura es el mensaje que se transmite. Este fondo incluye, principalmente, información de la situación espacio-temporal concreta y de las coordenadas psicosociales (Calsamiglia y Tusón 1999).

En una primera dimensión la información se activa en la comunicación de la experiencia y constituye un marco de referencia. Por lo tanto el marco es la estructura mental que da forma a la manera como los individuos organizan la experiencia en un momento de la construcción del conocimiento; el marco no solamente organiza el significado, sino, además, la implicación de los interlocutores en la interacción. En esta segunda dimensión, la activación de un marco implica una serie de expectativas sobre la manera como el participante tiene que actuar en tal actividad. El conocimiento de estas expectativas es el resultado del proceso de socialización en los diversos ámbitos de la apropiación y construcción de los saberes.

Los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes que buscan resolver problemas, tareas o proyectos desde la perspectiva de varios contextos situados en temas operativos o problemas que toca resolver.

Actualmente vivimos en una sociedad saturada de datos. Los maestros de escuelas, unidades educativas y universidades conviven con esa realidad. El docente recopila diversos tipos de evidencias del proyecto de aula, de las prácticas preprofesionales, de las normativas institucionales, de los trabajos de resolución de problemas, tareas y proyectos de los estudiantes, se tienen las calificaciones de los estudiantes, los porcentajes de asistencia, se disponen de información de las ciencias pedagógicas: artículos y libros que se bajan de los sitios web o bases de datos, entre otros.

Pero no basta con tener datos de toda esa información. Los datos en sí mismos no entregan orientaciones para la toma de decisiones, ni aseguran

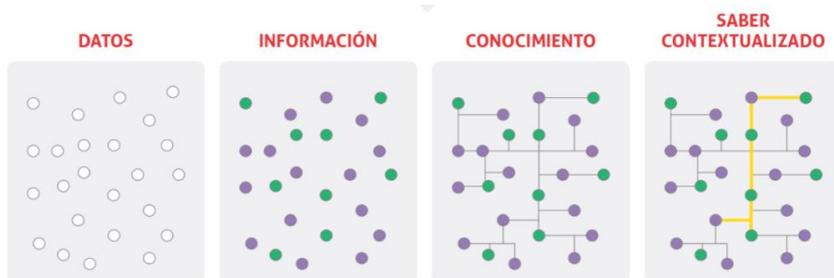
la sostenibilidad de buenas prácticas pedagógicas. La clave está en lo que se haga con los datos que tenemos, para poder transformarlos en información que pueda aportar al conocimiento y comprensión de lo que pasa en la actividad pedagógica.

Se precisa del análisis de las diferencias entre datos, información, conocimiento y saber contextualizado. Estas distinciones son importantes para tomar decisiones informadas, contextualizadas y pertinentes para la mejora educativa.

Las diferencias entre datos, información, conocimiento y comprensión, permiten precisar las dimensiones de lo uno y de lo otro. Muchas veces se utiliza el concepto *dato* de una forma más amplia, como información que es recopilada y organizada de manera sistemática por educadores y puede ser usada para tomar decisiones instruccionales u organizacionales para orientar la mejora (OLS, 2011). No obstante, diversos autores concuerdan en que un dato no es información ya que no entrega en sí mismo conocimiento; el dato en sí mismo no permite la comprensión de un fenómeno (Ackoff, 1988; Schildkamp, Ehren y Lai, 2012).

Para que los datos puedan ser insumos valiosos a la hora de tomar decisiones es necesario procesarlos. Este es el punto de partida para generar un saber contextualizado que oriente nuestros procesos de mejora.

Es importante comprender que, existe un proceso a realizar para ello toca interpretar el proceso señalado anteriormente, según (Zoro, 2018), es necesario diferenciar sus conceptos claves. A continuación, se presenta una síntesis que permite definir las diferencias entre ellos:



Fuente: Zoro, 2018 en https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/PL_BZ_COMO-USAR-DATOS.pdf

Datos: Constituyen únicamente representaciones simbólicas de cantidades, medidas u observaciones. Representan hechos o declaraciones sin relación a otras cosas. Un dato puede ser una letra, un número o palabras. Ejemplo símbolos que dan cuenta de la asistencia de los estudiantes (presente, ausente, justificado).

Información: Se entiende como datos que han sido procesados, para esto se les organiza en un contexto, constituyen un mensaje útil para contestar preguntas como: quién, qué, dónde y cuándo (Verbiest y Mahieu, 2013). La información permite hablar de lo que los datos dicen. Ejemplo, ¿qué estudiantes tienen más de un 40% de inasistencias?.

Conocimiento: Este emerge cuando la información basada en datos se encuentra con las creencias, experiencias y cultura de los sujetos que interpretan la información, es decir, con sus marcos de referencia. De esta manera, se constituye un marco de relaciones entre distinta información que permite crear conexiones, identificar patrones y responder preguntar en torno al “cómo” sucede un fenómeno. Ejemplo, ¿existe algún patrón de características en común entre los estudiantes con más inasistencias?.

Saber Contextualizado:

Se refiere a la habilidad de poner el conocimiento y la comprensión de un fenómeno al servicio de la toma de decisiones adecuadas y contextualizadas. Aquí hablamos de vínculos entre conocimientos previos y tomar postura para llegar a ideas propias, a tener una visión en que converjan distintas voces para comprender fenómenos complejos y ponderar las decisiones a tomar. No solo son los datos sino la visión para establecer esas conexiones entre puntos. Algunos autores hablan incluso de poder predecir posibles resultados de acciones y anticiparse a sucesos.

Ejemplo, los estudiantes que tienen más inasistencias en esta escuela suelen ser víctimas de bullying y tener bajo rendimiento escolar. Establecer relaciones entre distintos datos, y la información que ellos nos entregan, posibilita que las acciones para disminuir las inasistencias tengan abordaje sistémico. En este particular, es claro que si como escuela se aborda la inasistencia solo con sanciones las causas no serán erradicadas. Para mejorar las situaciones de inasistencia crónica, es necesario abordar el fenómeno desde las diversas aristas que lo componen.

Autores como (Heckman y Weissglass, 1994) afirman que, la inteligencia y la creatividad no están limitadas a unos pocos que poseen ciertas habilidades y formas de pensar, y se comprueba que el contexto y las circunstancias sociales son variables importantes que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento.

La elección del contexto sería, por tanto, lo que hace que la actividad sea auténtica. Esta elección pasa, así, a ser una enorme responsabilidad para el docente quien debe tener presente que el aprendizaje de una destreza se produce en el contexto de un proyecto amplio de interés para el estudiante, y que el aprendizaje se produce mejor en un contexto de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo.

El saber intercultural:

Es un saber nuevo producto del consenso que se produce en el proceso de comunicación entre sujetos con diferente identidad cultural resultado de la interacción que se genera en la búsqueda intercontextual de información y el aporte de saberes, cosmovisiones, experiencias en el diálogo de saberes que median la construcción del conocimiento válido para generar ciencia, pero silenciado por la hegemonía de la llamada ciencia universal.

Al asumir que, la interculturalidad es un proceso complejo que genera saberes nuevos en la tradición y conocimientos sistematizados de la ciencia que dan cuenta de la autonomía en los procesos de investigación y de construcción de conocimientos científicos. Lo intercultural resignifica la condición de la producción del conocimiento considerado como proceso de simple constatación cualitativa y cuantitativa de las múltiples y diversas culturas. Por tanto, niveles superiores de esencialidad de la dinámica intercultural superan el reduccionismo de la coexistencia entre culturas, así como la tolerancia de la diferencia del otro porque subyacen en la construcción de nuevas relaciones e interacciones interculturales que alcanzan nuevos sentidos y significados desde el reconocimiento y respeto a las diferencias en el diálogo de saberes.

La hegemonía colonial, la modernidad y posmodernidad fundamentan su accionar cultural en el no reconocimiento del otro lo que implica no reconocer la diferencia cultural y la hegemonía en primer plano; la interculturalidad precisa de la relación entre la mismidad y la otredad lo que en la dinámica de la construcción del conocimiento del sujeto con los otros sujetos es gestora de una nueva cualidad superior que es la alteridad, es decir, la relación con el diferente, hace posible construir saberes y conocimientos desde la dinámica intercultural como proceso que abre condiciones de transformación dado el reconocimiento de los saberes del Otro.

Cuando las relaciones sociales en el par dialéctico enseñanza-aprendizaje son hegemónicas en el docente; “se filtran en el tamiz de preconcepciones, prejuicios, tabúes, falsas ideas, representaciones sociales que los actores poseen como parte de su cosmovisión e historia de vida, las que en la enseñanza son percibidas por el estudiante como imposición hegemónica del poder del docente, en entramado relacional de la aplicación de modelos educativos de contenidos o de resultados que no dan cuenta de las diferencias culturales del contexto socio-histórico en que ellos se desarrollan” (Tapia y Frómeta, 2019:136).

El saber intercultural, resignifica el entendido de la interculturalidad como el simple conocimiento de la cultura del otro para evitar los choques culturales parece ser cosa de chasquidos de dedos para concretarse. Y es que ello depende de las herencias culturales de esta humanidad que ha sido en su devenir histórico profundamente etnocéntrica, xenófoba, misógina y racista; manifestaciones de un pensamiento retrógrado que se reafirma como ideología de poder.

Por lo que el saber intercultural, es una necesaria cualidad que debe matizar las relaciones entre los ciudadanos, en la formación profesional docente estudiantes ya sea proceso didáctico o investigativo o en unidad dialéctica, no es fácil de lograrse; sin embargo, se debe trabajar por conseguirla como uno de los objetivos fundamentales del profesionalismo pedagógico.

Un mejor entendimiento de la interculturalidad permitirá operar con esta categoría de manera consecuente, por lo que resulta un imperativo el análisis teórico que posibilite el discernimiento de sus limitaciones, de su alcance y de su uso maniatado en algunos discursos que desdibujan su verdadera esencia. De ahí que, el análisis etimológico de la palabra nos remite inevitablemente al pensamiento antropológico y al movimiento lógico histórico de la categoría cultura. En este análisis son valiosas las consideraciones de (Restrepo, 2014) sobre las fisuras epistémicas que operan en torno a la interculturalidad.

El saber de la experiencia mediada:

Para (Feuerstein, 1986) la Experiencia de Aprendizaje Mediado EAM se refiere a una cualidad entre el sujeto (cognoscente) y el objeto (de conocimiento) sustentada o encausada por la interacción entre el sujeto cognoscente y un ser humano mediador, quien con conocimiento del sujeto cognoscente, del objeto de conocimiento y del proceso mediante el sujeto interactúa con el objeto, produce el conocimiento, significado o verdad, en ese escenario el mediador interviene para generar condiciones que hagan posible el aprendizaje significativo y el desarrollo.

Se precisa que factores familiares, la genética, aspectos sociales y culturales afectan la interacción del proceso del aprendizaje en el sujeto y que gracias a la mediación se puede modificar aspectos negativos y favorecer el aprendizaje desarrollador, el mediador para ello selecciona contenidos disciplinares y las herramientas necesarias para lograr una mejora en el sujeto para que construya su conocimiento y la afectividad que requiere la dinámica de la resolución de un problema. Tal dinámica se aprecia en el siguiente gráfico:



Factores que intervienen en el proceso de Aprendizaje, en la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.

Fuente: Tesis de Irma Valdez, 2013.

La EAM representa desde la perspectiva educativa, la interacción estudiante-contexto, interacción que es posible si se cumplen con ciertos criterios que propone (Feuerstein, 1986) las que el mediador debe aplicarlas en el proceso pedagógico:

1. Intencionalidad y reciprocidad condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje.
Es implicar al sujeto que aprende con estímulos necesarios para lograr la meta.
2. Trascendencia en la generación de una conducta de estructuración para que a futuro el estudiante la pueda utilizar y hacer uso de los conocimientos apropiados.
Implica que el sujeto frente a un problema o tarea logre resolverlo bien y hacer uso de la relación de sus conocimientos previos esenciales para ese caso.
3. Significado, consiste en presentar situaciones de aprendizaje interesante y relevante para el sujeto, de manera que este se implique de manera activa en la resolución de la tarea.
El mediador debe despertar el interés de resolver la tarea, comentar su importancia y hacerla más atractiva.
4. Competencia, con ella se debe intentar potenciar al máximo el aprendizaje, aun cuando el sujeto crea que es imposible su solución.
Aquí la motivación y la autoestima provocan el sentimiento de ser capaz de, para ello el mediador utilizará los materiales más adecuados que requiere la ejecución de la actividad.
5. Regulación y control de la conducta, la regulación exige por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos, la utilización de ellos se debe hacer con coherencia a través de un buen razonamiento.
6. Participación activa y conducta compartida, se expresa en la interacción docente-estudiante.
Compartir y desarrollar actitudes de diferenciación, solidaridad y ayuda mutua, el mediador dirige y encausa la discusión sin dar la solución.

7. Individualización y diferenciación psicológica, consiste en la aplicación de modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estados cognitivos.
Implica aceptar al sujeto en su individualidad cultural única y diferente, considerándolo como un participante activo en el grupo, capaz de pensar de forma independiente y diferente respecto a los demás.
8. Mediación de búsqueda, planificación y logro de objetivos de la conducta, la mediación va dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras.
Se trata de conseguir en el sujeto la necesidad de trabajar bajo objetivos planificados, lo que requerirá de procesos y mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta.
9. Mediación del cambio, búsqueda de novedad y complejidad.
Se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y del cambio, el mediador hará consciente en el sujeto de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo.
10. Mediación de alternativas óptimas.
El optimismo es una condición que debe invadir la actitud del mediador y del sujeto. El mediador debe creer en la capacidad de cambio de las personas con las que trabaja, lo que implica tener un espíritu optimista.
11. Mediación del sentimiento de pertenencia.
Pertenencia del sujeto no solo al grupo sino a su cultura, a la cultura institucional.

El saber colaborativo:

Está dado por la capacidad de cooperación entre los sujetos que interactúan en un grupo lo que hace posible el éxito de ellos, puesto que, supone compartir distintas opiniones con un mismo objetivo, a su vez, implica el entrenamiento de la empatía y la tolerancia como recursos, siendo estos factores de importancia en el ámbito de la construcción del conocimiento.

Por consiguiente, el aprendizaje colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el estudiante y su trabajo se basa en

pequeños grupos, donde estos con diferentes niveles de habilidad investigativa, de búsqueda, de interpretación, comprensión, análisis, utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento comprensivo de un tema o asignatura. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender y a crear con ello una atmósfera de logro. Los estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han resuelto.

La técnica didáctica de Aprendizaje Colaborativo involucra a los estudiantes en actividades de aprendizaje que les permite procesar información, lo que da como resultado mayor comprensión del contenido de un tema de estudio, de igual manera, mejora las actitudes hacia el aprendizaje, las relaciones interpersonales y hacia los miembros del grupo.

Los estudiantes necesitan hacer trabajo real, en el cual promueven su éxito como miembros del equipo e intercambian información importante, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva; ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr resultados de mayor calidad.

Los grupos colaborativos son a la vez sistemas académicos de soporte y sistemas de soporte personal. Existen importantes actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes promueven el aprendizaje de otros, esto incluye el explicar a otro como resolver un problema, discutir la naturaleza de los conceptos que están siendo aprendidos, enseñar a otro el conocimiento propio, entre otros ejemplos.

Solo a través de la comunicación cara a cara es como los estudiantes se vuelven personalmente comprometidos con los otros, así como con las metas de trabajo del grupo al que pertenecen.

La colaboración corresponde a un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, en una actividad coordinada y sincrónica que se da

en una labor orientada a la resolución de problemas, construir en conjunto y mantener una concepción compartida del problema (Roschelle y Teasley, 1995, citado en Stahl, Koschmann, y Suthers, 2006).

Debido a que el aprendizaje colaborativo se da en espacios de trabajo en grupo, es importante considerar que el aprendizaje que busca generar este método no se da necesariamente de forma natural al dar una instrucción o tarea a un grupo de estudiantes, ya que debe existir a la base una intencionalidad que dé paso, a través del trabajo en equipo, al aprendizaje deseado o planificado.

El resultado de la experiencia grupal genera un aprendizaje individual, sin embargo, la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizará de manera individual o que si se sumarán las partes generadas por separado, lo que permite un aprendizaje más heterogéneo para los miembros del grupo de trabajo.

1.2.5. El sujeto posmoderno, su reivindicación moral.

La filosofía acompaña a la vida y a la historia, como una sombra en un espejo que refleja, a la mañana y a la noche, fragmentos de nuestro rostro y de nuestra mirada. Cuando es mirada nocturna, la filosofía cumple el, sino que Hegel le asignó al compararla a la lechuza de Minerva que eleva su vuelo al atardecer: interpreta la vida, la recoge y aprehende en el pensamiento, y resume el sentido de lo andado. La filosofía de la atardecida nos explica qué hemos hecho y quiénes somos, cómo hemos llegado a ser y cuál es la forma de nuestra historia (Thiebaut, 2001).

Cuando se le llama a un ser sufriente víctima y se define en lo que infligió como daño, la calificación lleva implícita un rechazo irrestricto de esa acción.

El ¡Nunca más! que tituló el informe Sábato sobre el proceso argentino expresa ese recurrente rechazo de manera tajante, absoluta, categórica. Esa fuerza es la que da potencia a la idea que antes indicamos, a saber, que

definir un daño y rechazarlo lleva consigo la conciencia de que las víctimas que lo sufren tienen derecho a no sufrirlo, a no ser víctimas.

Esa es la fuerza categórica que Kant (1724-1804) concebía como el modo en el que formulamos nuestros juicios morales y expresa la necesidad deontológica de que nuestro comportamiento nunca debiera ser de determinada manera (que no debiera dañar en nuestro ejemplo). El que esa fuerza absoluta nos aparezca en forma negativa, como una prohibición, como el deseo absoluto de que nunca, de nuevo, se repita algo, no ha de hacernos olvidar lo que el imperativo mismo expresa, a saber, una peculiar necesidad. Es como si nos dijéramos a nosotros mismos: "Si has de tener vida moral, vida humana desde la idea de dignidad, es necesario que esto nunca se repita" Kant (1724-1804).

Es cierto que esta peculiar necesidad práctica no es la necesidad de las leyes de la naturaleza. En la vida moral el único garante de la acción moral es el sujeto moral mismo. Por eso, la idea de la necesidad remite a la idea del sujeto de la acción a quien haremos responsable, en caso de no realizarla, de su omisión o de su violación de aquella ley moral que siempre expresamos, aunque solo sea de forma incoada, cuando condenamos un acto.

La necesidad de la vida moral y del sujeto que la realizará o que fracasará marca el horizonte de la posibilidad de esa misma vida moral. Porque la vida moral es necesidad práctica, y porque los actores son los únicos que pueden realizarla, la vida moral es siempre posible. Porque el imperativo "¡Que esto nunca se repita!" quiere determinar algo necesario, lo hace posible.

De esta manera, esta peculiar posibilidad que nace de la necesidad práctica tiene un extraño e inquietante estatuto. No hay en ella garantía alguna de éxito (el reino de la necesidad moral no es el reino de la necesidad de la naturaleza), y esa es la cruz de la ética: que propone ideales y mundos cuya realidad solo puede venir de la mano de la acción ética misma.

Ese es el nexo, pues, entre la acción y el sujeto, por una parte, y la necesidad de que no se repita un daño y la posibilidad de que no tenga que repetirse, por otra, y ese nexo articula el fundamento de la prioridad de nuestro ir delante, de nuestra vida práctica, al menos tal como nos lo formuló la modernidad ética. Que no debamos actuar e infligir algún daño que supone, pues, que es posible que lo inflijamos, como lo hicimos reiteradamente en el pasado, como seguimos haciéndolo en el presente, pero que es necesario (moralmente) que no lo hagamos y, por ello, que es también posible -una posibilidad que solo depende de nosotros- que no repitamos en el futuro aquella acción dañadora.

Con el desmontaje de las categorías de esa modernidad ética, de la mano de la sospecha y de la del malestar, parece no solo caer el sujeto, ya un sujeto descentrado, sino también esta concepción de la necesidad práctica que hace posible la vida moral misma.

Si se defiende que las filosofías del malestar piensan la vida moral desde la sola categoría de la posibilidad y que, por ello, tienen que declararla imposible; ahí la demanda de un absoluto innombrable (pues es negatividad, desesperanza e inexistente) que cubra su hueco y su ausencia. El argumento será sencillo: esas filosofías declararon irreal el reino de la necesidad práctica al declarar irreal la conciencia moral explícita del sujeto de la acción (tal vez no percibieron la manera en la que la necesidad está implícita en los rechazos del daño que moralmente ese sujeto realiza).

Consiguientemente, tuvieron solo una forma de pensar la vida moral de ese sujeto: como una forma que habría de cumplirse cuando las diversas terapias fueran ejercidas. La necesidad práctica de la vida moral se convierte, en las primeras filosofías de la sospecha, en el cumplimiento de una posibilidad ínsita en la realidad social o en la realidad psíquica: es la evolución-conflictiva- de la historia o de la psique en Marx (1818-1883) y en Freud (1856-1939) o la revolución, es decir, el regreso circular, el eterno retorno de lo que ya existe en Nietzsche (1844-1900).

Si no hay un principio externo a la vida social o a la vida psíquica, si no hay nada no sometido a sus leyes, no hay nada como la peculiar necesidad práctica que rompía la historia y hace imperativo que no se repitieran los daños en ella acontecidos; por ello, es la dinámica de lo social, de lo psíquico o lo conceptual lo único que parecería indicar las maneras en las que vamos delante de nosotros mismos, nuestra vida moral.

Pero, ese cumplimiento -la transformación de Marx (1818-1883), el deber de que aparezca el sujeto en Freud (1856-1939), la transvaloración en Nietzsche (1844-1900) - solo es posible desde la posibilidad misma que marque la dinámica de las fuerzas, ciertamente fuerzas ciegas, es decir, sin ojos, que constituyen todo lo real es, paradójicamente, un ir delante que es realmente un ir detrás.

En las filosofías del malestar del siglo XX vuelve a recalcarse que la vida ética solo puede ser pensada desde esa idea de cumplimiento y de posibilidad, pero ahora con una vuelta de tuerca de negatividad. Dado que la esperanza -terapéutica o redentora- de los primeros maestros de la sospecha se tornó en total desasistimiento, en total pesimismo, en total dominación de la razón instrumental, en puro "estar arrojados en el mundo", en mero "suceder del destino", la vida ética es radical incumplimiento y total imposibilidad.

La sospecha contra la perspectiva ética de la filosofía ilustrada, una sospecha que concibe que esa filosofía está dominada por una mera razón instrumental, para los frankfurtianos, o por la metafísica, para Heidegger (1889-1976), despeja la idea de que la vida moral -el rechazo del daño y el compromiso de no dañar- pueda convertirse en el punto de vista necesario para enderezar el curso torcido del mundo.

La única perspectiva que queda abierta es la paradójica posibilidad de que aparezca lo "otro" de la razón instrumental, dominadora, o lo "otro" de la metafísica. Eso "otro" es, para los frankfurtianos una imposibilidad: el acontecimiento revolucionario que ya se ha visto frustrado, porque los programas emancipadores del socialismo se trocaron en el Gulag. Para

Heidegger (1889-1976), eso "otro" del pensamiento metafísico es el Ser, pero la posibilidad de que aparezca en el pensamiento es también, excepto para los escogidos, imposible. Por dar un dato, en 1946 Heidegger (1889-1976) indicaba que lo mortal no era la bomba atómica, sino que la gran amenaza era el sueño engañoso de que el dominio sobre la naturaleza -un dominio basado en la razón concebida como técnica, como mera instrumentalidad- produciría la liberación y la libertad.

También la posibilidad de que aparezca lo "otro" de la razón, el ser y su acontecer, se demuestra epocalmente imposible. Y mientras, la sombra de la muerte se había extendido sobre millones de seres en la Segunda Guerra Mundial.

Lo que se sugiere, es que las filosofías del malestar prosiguen la sospecha que formula el siglo XIX, piensan la vida moral como una imposible posibilidad y que por ello están ciegas al hogar de la vida moral que se realiza en el mismo siglo XX. Hemos dicho que no pueden dar cuenta del daño y de la responsabilidad y que no pueden entender lo que de necesidad práctica hay en el rechazo del daño y la imputación de la responsabilidad a los perpetradores de la violencia y a los culpables del genocidio y de la exclusión.

Por todo ello, su ir detrás hace incomprendible las formas en las que, en la acción y en la vida moral, vamos delante. Con su tono de radical negatividad las filosofías del malestar del siglo XX, aquellas que declararon concluida la modernidad, sospechan de toda acción, de todo ir delante. Ante el daño -ante Auschwitz y ante Hiroshima, ante el Gulag y el Apartheid- no cabe voluntad moral ni cabe acción política, pues la voluntad y la acción -el ir delante- reiteran la condena que solo el diagnóstico desde la total desesperanza puede descubrir.

La disolución del sujeto de la acción que va delante siempre de sí mismo nos deja, insisto, en un callejón sin salida teórico. Por una parte, no podríamos pensarnos ya como tales sujetos de acción; pero, por otra seguimos con un actuar y hemos jalonado el siglo de (al menos, algunos) rechazos del daño.

Las propuestas que se formularon en los años setenta y que englobamos bajo el rótulo de postmodernidad, dan cuenta de ese callejón sin salida, de esa perplejidad. Foucault (1926-1984) y Rorty (1931-2007) pueden ser buenos ejemplos, el primero desde la cultura filosófica francesa que tanto hizo para publicitar el marchamo de la postmodernidad y el segundo desde una recuperación de la tradición pragmatista usamericana.

Foucault (1926-1984), prosiguió la estela de los docentes de la sospecha que intentaron huir, no obstante, del malestar de los existencialismos. Incluso añadió fuertes argumentos para indicar las maneras en las que nuestra acción moral obedece a multitud de procesos sociales que muestran y ejercen dominación -lo que llamó la microfísica del poder. El sujeto sería, entonces, un resultado de la trama de estrategias políticas y conceptuales en las que acontece. El sujeto estaría solo sujeto a esa trama. Pero a la vez, Foucault (1926-1984) también pensó, sobre todo en su obra final, que es la vida moral, en sus desgarraduras y conflictos, la que hace posible pensar a ese sujeto en términos distintos.

Si epistémicamente -en nuestros saberes y conocimientos- el sujeto queda disuelto y es función de otra cosa, éticamente -en nuestra vida práctica- no deja de aparecer y de reaparecer. Si epistémicamente vamos detrás, éticamente hemos de ir delante. Parece que a Rorty (1931-2007) le acontece algo similar.

Rorty (1931-2007) expresó, con máxima claridad los límites de nuestra epistemología: en el pensamiento moderno, indicaba, concebimos nuestra mente erróneamente como el espejo en el que se refleja la naturaleza. La relación especular de sujeto y de objeto (de mente que conoce y de objeto natural conocido) fue el paradigma de todo conocimiento.

Entonces existen muy fuertes y buenos argumentos para indicar que ese paradigma falla por todas partes: ni el conocimiento es pura pasividad, ni la realidad está dada al margen de nosotros y de su construcción social, ni el conocimiento científico camina y eleva acta de lo que en la naturaleza

acontecía. Pero todos estos argumentos no se resuelven en la inacción moral o política ni conducen al silencio ante el daño.

La propuesta de Rorty (1931-2007) de que la democracia tiene prioridad con respecto a la filosofía, conjuga la prioridad del ir delante con la acusación de que nos hemos pensado mal al ir detrás.

Ahora en los méritos y deméritos que tienen estos dos últimos ejemplos de las vueltas de tuerca a las que se someten la idea de subjetividad y su dimensión práctica, algunos de cuyos hilos hemos seguido rastreándolos hasta el siglo XIX. Basta con indicar el desfase entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción, que se produce de maneras diversas a lo largo del siglo XX y basta con indicar que, disuelto el sujeto teórico y del conocimiento, no ha desaparecido, no obstante, la gran pregunta que suscita el sujeto práctico y de la acción.

La perplejidad entonces permanece. ¿Cómo pensarnos como sujetos prácticos -como sujetos de la vida moral, como sujetos de la democracia, que rechazan daños y que son conscientes de sus responsabilidades- una vez que hemos acumulado sospechas sobre nosotros mismos como las que Marx (1818-1883), Freud (1856-1939) y Nietzsche (1844-1900) plantearon y una vez que hemos seguido y añadido a ellas otras nuevas? Llamamos "modernidad" e "Ilustración" a un momento y a un proyecto en los que la prioridad del ir delante en la acción parecía estar de acuerdo con una concepción de nosotros mismos como tales sujetos de acción.

Entonces se llama "postmodernidad" a los diversos giros de crítica a la concepción de la modernidad. Pero a su vez, se concluye que la prioridad del ir delante no ha desaparecido ni puede desaparecer -a no ser en momentos de malestar, de oscuridad, de desazón en los que el desánimo es la forma del azogar.

Podría argumentarse que seguimos en momentos de malestar, de oscuridad y de desazón. Ciertamente, ese es el caso; no solo se sabe cuáles y cómo

fueron los daños del pasado, aunque siga sin saber de muchos, sino que también que se puede prever daños y determinar que nuestras acciones (y nuestras inacciones) presentes van a producir inmensos daños en el futuro en las siguientes generaciones.

Sabemos también que muchos de esos daños nacen de concepciones sobre nosotros mismos que están erradas y que solo cambiándolas podremos estar a la altura de las demandas del futuro. Por ejemplo, a los daños que produce y producirá la creciente desigualdad y la inmensa desposesión de muchos habitantes del planeta, a los daños que produce y producirá el que nos sigamos viendo como los únicos detentadores del privilegio de disfrutar recursos que -de nuevo erróneamente- damos por ilimitados, a los daños que produce el carecer de mecanismos de control sobre los procesos, como la globalización, en los que, de manera de nuevo paradójica, se realiza y se cuestiona nuestra condición cosmopolita.

Todos esos daños son demandas de nuestro ir delante para las que no tenemos, no obstante, respuestas obvias. Aunque lo precisado nos suma en dudas y perplejidades, en discusiones de propuestas antagónicas, nos azogue e inquiete, vuelve a marcar la absoluta prioridad de pensarnos como sujetos de acción.

1.2.6. La mujer como sujeto histórico.

La investigación de la historia de las mujeres cuestiona la imagen estereotipada de su pasividad en la sociedad, convirtiéndola en personas que actúan y cuyo accionar contribuyó - y contribuye en la formación y desarrollo de nuestros países. Significa ubicarla como sujeto de cambio, es decir, como sujeto histórico.

Hasta comienzos del siglo XX las mujeres que aparecen en el discurso histórico son excepcionales por su belleza, virtudes o heroísmo (Perrot, 1995). Todas las demás no existen en una historia fundada en personajes de la elite, batallas y tratados políticos; una historia que registra e interpreta los

distintos procesos y experiencias que ha vivido la humanidad a través de la visión, pensamientos y manifestaciones de quienes la han escrito.

Todos hombres en su mayoría de clases y pueblos dominantes que se erigieron según el modelo androcéntrico, en el centro arquetípico del poder ejercido en el espacio público y en un tiempo cronológico (Moreno, 1986), de acuerdo a la división de lo privado y lo público que articula estructuralmente las sociedades jerarquizadas. Según lo cual los hombres aparecen como los únicos capaces de gobernar y dictar leyes, mientras las mujeres ocupan un lugar secundario, en el espacio privado y alejadas de los grandes acontecimientos de la historia.

Recién en el siglo XVIII se produjo el cambio en la historia oficial cuando el espacio privado comenzó a configurarse separado del ámbito de poder político (De la Nogat, 2006). Hecho que constituye un punto de partida de la visibilidad de las mujeres, puesto que una historia que solo enfoca la esfera pública, entendida como el espacio de las relaciones de poder político y económico, significa una mirada de los hombres hacia los hombres.

Aquí, las huellas públicas y privadas de las mujeres quedaron borradas, silenciadas en los archivos públicos, invisibles para la historia. Varios factores posibilitaron el cambio: la Ilustración, y la predominancia de la razón y educación; el liberalismo que planteó la igualdad, aunque sin poder concretar su propuesta durante la Revolución Francesa cuando las mujeres demandaron que la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano las incluyera.

El principio de que la igualdad, la libertad y la autonomía son comunes a todos los seres humanos, permitió que las mujeres articularan un proyecto de lucha como movimiento social con diferentes corrientes teóricas y tendencias que explican las causas de la subordinación de las mujeres y las estrategias del cambio.

La reconstrucción del pasado femenino supone pues un cambio de paradigma, reformular las categorías del análisis histórico, y por lo tanto reescribir la historia desde una alternativa contestataria con nuevos modelos interpretativos. En buena cuenta, asumir la historia social desde una perspectiva que considere que las relaciones entre los sexos son construcciones sociales, que la dominación masculina es una expresión de la desigualdad de estas relaciones, y en consecuencia producto de las contradicciones inherentes a toda formación social.

Conocer ese otro lado de la historia, ese conocimiento surgido desde la otra orilla, y desde otro saber, es el objetivo de la historia de las mujeres. Solo entonces será posible valorar sus experiencias y actividades, explorar las representaciones que las cubren, y encontrar su verdadero rostro. Diferente será su voz y distinta su imagen creación de intelectuales, educadores y directores espirituales, quienes le señalaron qué era lo propio de su mundo, cuáles los códigos del comportamiento “femenino”, y cuál el modelo de conducta donde pureza, honor, sumisión y obediencia al hombre las apoyaba y redimía.

La historia de las mujeres se presenta, así como un elemento transformador de las mismas mujeres, y constituye un paso decisivo para su emancipación. Una nueva historia significa cambiar todo un andamiaje de ideas y creencias, y transformar las actividades femeninas en experiencias definidas y trascendentes. No es muy difícil imaginar que entonces sus experiencias y vivencias serán valoradas en el curso del desarrollo de la humanidad, la cultura y la civilización.

1.2.7. La comunidad como referencia en los procesos educativos.

Ramírez (2017) considera que, “las acciones educativas plantean determinados propósitos de acuerdo con el desarrollo deseado en los individuos y en su entorno”. En este sentido, los proyectos de formación establecen ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que se espera lograr en las personas, toma en cuenta su interacción con los demás. Por lo

tanto, las expectativas en los procesos educativos orientarán sobre aquello que es deseable obtener como resultado de diversas acciones de aprendizaje personal y colectivo. Posicionar dichos procesos y tener como referencia a la comunidad exige acotar su definición.

Un concepto ampliamente extendido es el que se refiere a la idea de un territorio y de una identidad compartida (Johansen y Nielsen, 2012) a partir de la cual se determina el grado de cohesión que tienen diversos grupos en un marco de espacio-tiempo. Sin embargo, más allá del ámbito territorial, el concepto de comunidad remite al establecimiento de vínculos de proximidad y emotividad, en los que además de interdependencia entre los individuos, existe un consenso internalizado de acercamiento que rebasa la agregación (Subirats, 2003).

De esta manera, una parte de la subjetividad personal se comparte con la colectiva al definir valores, creencias o intereses mutuos. Por lo tanto, el sentido comunitario implica un tejido de conocimientos, actitudes y habilidades que se consideran necesarios para la socialización (Lavaniegos, 2008).

Además, la comunidad plantea relaciones entre los individuos en las que existen procesos de empoderamiento, participación y satisfacción recíprocas (Ramos, Holgado y Maya, 2014), en tanto que las personas tienen un papel activo en los vínculos que establecen y su desarrollo se retroalimenta de las interacciones producidas. De este modo, la comunidad tiene un sentido de ayuda mutua y responsabilidad en tanto que la relación entre las personas no es estéril, sino que se construye hacia un bienestar común, es decir, todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos.

Por otro lado, la comunidad se distingue por su pluralidad, es decir, existen múltiples formas de crear comunidad. Por una parte, se ubica como un territorio o localidad en donde las personas interactúan y comparten de manera presencial.

Por otra, la comunidad es entendida en su dimensión relacional, es decir, se crea a partir de los intereses de los sujetos con independencia de su lugar geográfico (Subirats, 2003; Maya, 2004). Así, tomamos en cuenta que las principales características de lo comunitario se relacionan con lo personal, lo relacional y lo afectivo, la proximidad entre las personas es la que define la existencia de una comunidad. En este sentido, se destaca que su construcción depende más de los vínculos que se establecen a nivel subjetivo entre los sujetos que de los espacios físicos en los que se desenvuelven.

Por lo tanto, los procesos educativos que tienen como punto de referencia a la comunidad centran sus propósitos en el desarrollo de todos los grupos sociales que conforman un colectivo. De este modo, no se trata de procesos individualistas orientados únicamente a la mejora personal, sino que la educación cobra sentido cuando se lleva a cabo en dinámicas compartidas donde todos tienen algo para enseñar y aprender

Desde este enfoque, la educación tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales (Cieza, 2006), las cuales parten de requerimientos individuales, pero en relación con las necesidades de los otros. En consecuencia, las personas se forman en un contexto dentro del cual el bienestar individual es importante en tanto que impacta en el bienestar de los demás.

La escuela en este sentido, es vista como una comunidad en la que todos se comprometen y trabajan conjuntamente para mejorarla (Gallego, Rodríguez y Corujo, 2016), por lo que tanto docentes como familias y diferentes agentes sociales se corresponsabilizan de los resultados educativos que se obtienen.

CAPÍTULO II

Tema 2.1: Categorías indagativas.

2.1.1. La reflexión.

La formación de los docentes conlleva a generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción pedagógica y prácticas preprofesionales se plantea como un propósito deseable en estos procesos educativos (Munby, Russell y Martin 2001; Imbernón, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Perreneud, 2010). Se considera que, el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los estudiantes de formación docente revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas.

Así, la presencia de la reflexión en los procesos de cualificación de docentes en ejercicio puede considerarse como el pivote central de programas de formación docente que se inclinen por una formación efectiva; sin embargo, plantear esto no es nuevo, pues es frecuente encontrarlo en las investigaciones que sobre el tema se han adelantado desde la década de los ochenta del siglo XX (Imbernón, 2007); quizás en este escenario lo que puede resultar relevante es avanzar en la comprensión del tipo de ambientes de aprendizaje que pueden contribuir a que en verdad ocurra un ejercicio reflexivo en los procesos de formación continua de docentes.

Es posible identificar que los grandes pedagogos activos conciben al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero (Perreneud, 2010:13) que va más allá de las prácticas tradicionales para diseñar y poner en marcha alternativas a partir de sus observaciones acerca de los estudiantes.

Sin embargo, la consideración del ejercicio reflexivo en la formación profesional puede rastrearse desde las ideas de (Dewey, 1989) de la acción

reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce.

En el caso de la reflexión sobre la práctica, es necesario comprender las limitaciones e identificar las insuficiencias. Los que se forman como docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar sobre la práctica educativa porque esta implica, trabajar con la heterogeneidad, la diversidad de intereses, actitudes, inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje con el objeto de potencializar las capacidades y habilidades del ser humano. Es decir, los es deberán cuestionarse permanentemente su quehacer docente, para mejorar su desempeño en el aula.

El autor señala que se debe someter a crítica, “nuestra propia práctica a la luz de nuestras creencias y las creencias a la luz de nuestra práctica” Stenhouse (1996:53) porque como educadores, a menudo, se reproduce las formas como se formado, sin un mínimo de esfuerzo mental, llega incluso a ser irreflexivos de lo que se hace. Esta falta de reflexión contribuye invariablemente a no percibir las limitaciones que se suscitan en el desarrollo de la práctica pedagógica.

García (2009) menciona que, a medida que el estudiante y el docente reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende, lo interviene y obtiene éxito adquiere prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social. La expresión “detente y piensa” invita al docente a hacer una constante evaluación del proceso de la acción en el aula, los procedimientos utilizados y el impacto provocado.

Por otra parte (Pruzzo, 2001) menciona que, la reflexión desencadena procesos de crítica con lo que él logra comprender su propia práctica, interpreta los saberes que la sustentan y las condiciones culturales que pueden distorsionarla.

Mientras que (Blandez, 1996) considera que, la reflexión es un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado. También argumenta que la reflexión implica poner en duda todo lo que se hace y presentar una mente abierta y comprensiva hacia la crítica.

2.1.2. La acción.

La construcción del conocimiento contextualizado y situado en la resolución de problemas, tareas y proyectos se fundamenta en la acción de búsqueda de información, en el análisis de datos e informaciones para generar comprensión e interpretación.

Aprendizaje por la acción es integral, autoplanificado y autoorganizado, activo y orientado hacia un cierto objetivo, que no implica solo la mente sino a todo el ser humano.

En los procesos de aprendizaje por la acción, juega un papel importante actuar en forma práctica en relaciones complejas. A menudo, el proceso y la búsqueda de la solución correcta son más importantes que el resultado mismo. En este contexto, las etapas de reflexión-planificación-ejecución-análisis-evaluación, son pasos fundamentales que son tematizados y analizados en el proceso de aprendizaje por la acción: reflexionamos y hacemos que el estudiante o aprendiz elabore soluciones a problemas que se manifiestan en su contexto, sean éstos de índole técnica, formativa o social.

También la metodología basada en la acción posibilita el desarrollo habilidades-destrezas por parte de los estudiantes. “Lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciéndolo”, decía Aristóteles (384 a. C.- 322 a. C.). No se aprende a nadar o a tocar un instrumento musical más que echándose a la piscina o tocar el instrumento, y sigue las indicaciones de un experto en la materia.

Lo expresado es algo evidente, por lo tanto, el aprender a hacer, experimentar, etc., no es una moda y una novedad, es algo antiguo y que pervive en el tiempo.

El pedagogo Dale (1900-1985) lo expresa con el Cono de aprendizaje:

El cono del aprendizaje de Edgar Dale



Fuente: Sabiduría .com

La pirámide de Dale (1900-1985) explica cuáles son los métodos más efectivos en el aprendizaje. Según se ve en la pirámide, los métodos que implican pasividad por parte del estudiante son los menos efectivos en el aprendizaje y los que implican más la atención y acción del estudiante son los más efectivos.

Las insuficiencias de una práctica pedagógica tradicional están dadas en los siguientes errores:

- La creencia por parte de los es que los estudiantes tienen interés en aprender lo que los es quieren enseñarles.
- La memorización de los contenidos como parte importante para aprender
- Evaluar el aprendizaje de los contenidos que él considera importantes, que los estudiantes “sepan-recuerden”, en lugar de lo que los estudiantes “sepan hacer”.

El Aprendizaje por la Acción: el aprendizaje se concreta a lo largo de un ciclo proceso–producto–proceso. La tarea finaliza con una experiencia lograda expresión de la dinámica dialéctica del proceso. El producto o logro da lugar a un proceso de reflexión y este será a su vez el punto de partida para una nueva acción.

La nueva acción, se inicia con una nueva tarea de aprendizaje-trabajo acorde a las necesidades futuras de aprendizaje definidos en la fase de reflexión conjunta entre estudiante y docente. En este sentido, se produce una relación que refleja la unidad y contradicción entre acción y reflexión.

2.1.3. La reflexión-acción.

El desarrollo de los planteamientos del ejercicio reflexivo en la acción profesional tomó fuerza en los años ochenta del siglo XX con los trabajos de (Shön, 1998) sobre la reflexión en la acción, pues sus ideas enriquecieron la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación.

Reflexionar durante la acción consiste en, “preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica” (Perreneud, 2010:30-31).

Así, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que incide en ello.

2.1.4. La acción-reflexión-acción.

“La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”, requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento.

Esta implica pensar de manera retrospectiva, pues el docente reflexiona sobre lo que ha sucedido, sobre lo que ha hecho o intentado hacer, o sobre el resultado de su acción. Al reflexionar sobre la acción misma, los docentes desarrollan una cierta investigación en el aula en la que analizan críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones docentes. Al hacerlo de manera activa y constante, su exploración les permitirá, entre otras cosas, descubrir o constatar si lo que enseñan corresponde o no a lo que los estudiantes aprenden realmente (Martínez, 2004).

Para (Perrenoud, 2007), la reflexión sobre la acción solo tiene sentido cuando se busca comprender, aprender, explicar, analizar, y/o integrar lo sucedido. Es por esto que la reflexión no podría ser una simple evocación ya que debe pasar “por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perrenoud, 2007:37).

Señala también “La reflexión después de la acción puede –si bien no de forma inmediata– capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2007:39).

Para (Schön, 1998) solo a través de estas formas reflexivas se puede acceder a ciertos tipos de conocimiento, como el conocimiento tácito, producto de la experiencia acumulada en las actividades profesionales, y que no es del todo consciente al actor (docente).

Ese conocimiento tácito está implícito en los patrones de actuación, por lo que es difícil de expresar; solo es accesible a través de la reflexión en y sobre la acción; no es conocimiento deducido de las disciplinas científicas ni tiene su misma estructura, ni están plenamente organizados. Se trata de esquemas del pensamiento o teorías personales implícitas a la acción.

Esos conocimientos prácticos se descubren a través de la reflexión en y sobre la acción, que enriquecen las comunicaciones entre la teoría y la práctica. Se trata de un conocimiento epistemológicamente distinto al técnico instrumental (Schön, 1998) accesible, pero además capaz de mejorar, a través de la reflexión. Los autores (Killion y Todnem citado por Iglesias, 2011), dieron continuación a los dos tipos anteriores de reflexión, generaron el concepto de reflexión para la acción, que a diferencia de los otros es de naturaleza proactiva.

Reflexión para la acción, está encaminada a guiar la acción futura, más que a revisar el pasado o a conocer los procesos metacognitivos que se experimentan mientras se actúa. De esta forma, “mientras examinamos nuestras experiencias pasadas y nuestras acciones presentes, generamos conocimiento que informará nuestras futuras acciones” (Villar-Angulo, 1995).

La reflexión para la acción es utilizada por los docentes cuando reconocen la necesidad de una transformación en su práctica. Así, al reflexionar “los docentes son capaces de obviar su insatisfacción con lo que ocurre ahora para concentrarse en cerrar la discrepancia entre la realidad presente y lo que a ellos les gustaría ver” (Villalobos y Cabrera, 2009).



Fuente: González, M.

2.1.5. La sistematización.

La sistematización aparece y se desarrolla ligada al desarrollo del método científico y, en los últimos años, sus usos más frecuentes están asociados, básicamente, a dos campos:

- La sistematización de información o sistematización de datos.
- La sistematización de experiencias.

La sistematización de información, se refiere al ordenamiento y clasificación de todo tipo de datos e información, bajo determinados criterios, categorías, relaciones, etc. Su materialización más extendida es la creación de las bases de datos.

La sistematización de experiencias, se refiere a las experiencias vistas como procesos que se desarrollan en un periodo determinado, en las que

intervienen diferentes actores, en un contexto económico y social, y en el marco de una institución determinada.

Se define por sistematización según (Martinic, 1984), al proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que es la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, busca en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado.

También (Jara, 1994) define a la sistematización como la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

La comunicación, como la sistematización, son procesos donde se comparte información, conocimientos y prácticas. Asimismo, desde la sistematización deben plantearse las estrategias de comunicación para dar a conocer, difundir y socializar los resultados, y tener en cuenta los mensajes contruidos, los interlocutores con quienes se compartirán los resultados y los medios de los cuales disponemos.



Fuente: Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica, 2004

La sistematización, como un proceso de aprendizaje posibilita la comprensión integral de la experiencia, mediante su recuperación y análisis, comprenderemos su funcionalidad como herramienta de aprendizaje.

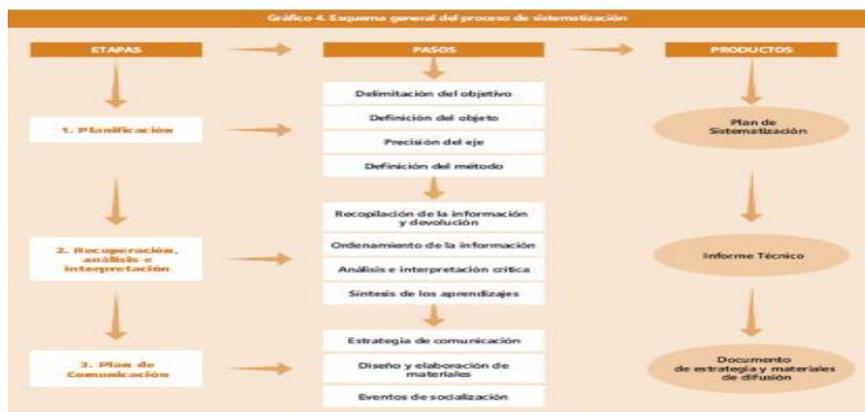
Por tanto, existe una estrecha vinculación entre la sistematización de experiencias y el aprendizaje. El proceso de sistematización presenta un doble interés: aprender de las experiencias y aprender a sistematizar, lo cual es una necesidad para los equipos técnicos, que deberán incorporar este componente como parte de sus actividades cotidianas.

El proceso de la sistematización tiene etapas, pasos y productos.

Cuadro 4. La sistematización y la concepción moderna del aprendizaje

Concepción Criterio	TRADICIONAL	NUEVA (+Sistematización)
Priorización	Investiga cómo enseñar.	Investiga como aprender.
Actitud	Enseña / corrige / evalúa / marca objetivos y contenidos. Los tutores guían el aprendizaje en función de lo que consideran deben enseñar.	Detecta necesidades e intereses / los participantes guían su aprendizaje y deciden qué quieren aprender y cómo.
Concepción del error	Intolerancia ante el error, porque genera hábitos incorrectos.	El error como parte del proceso mental de adquisición / del error se aprende.

Fuente: Presentación de M^a del Mar Martín, especialista en comunicación - PESA Nicaragua, en el Taller Regional de Sistematización y Comunicación, Managua, nov. 2003.



Fuente: Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica, 2004

2.1.6. La comunicación argumentativa.

Esta práctica de la comunicación argumentativa, destaca como una forma de razonamiento que permite interrelacionar varios puntos de vista y que exige la activación de una serie de estrategias de convencimiento o de persuasión. Esta capacidad para buscar razones, para cuestionar o proponer fundamentos, pensamientos, creencias o vivencias es común a todos los individuos desde muy temprana edad (Correa y Rodrigo, 2001).

La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación, resultan fundamentales para promover en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Desde los primeros niveles de escolarización, en los contenidos de casi todas las áreas que componen el currículo de educación, en todos sus niveles de formación, se les exige a los estudiantes razonar y emitir juicios respecto a la información que se les suministra.

Asimismo, la argumentación resulta imprescindible para favorecer habilidades que permiten manifestar opiniones en un clima de tolerancia, respeto y consideración a la postura del otro, para lograr acuerdos sin llegar a confrontaciones violentas, para aproximarse de forma sistemática al conocimiento y al manejo de esquemas cognitivos simples y complejos (Zubiría, 2006).

Según (Vigotsky, 1995), el pensamiento llega a la existencia a través de las palabras. Gracias a la interacción con otros, puede darse un movimiento constante entre el habla externa y el habla interior, que es el que permite el conocimiento.

El lenguaje tiene un carácter social y el significado es el resultado de negociaciones culturales que se producen en el interior de situaciones concretas de comunicación.

Por su parte, (Bajtin, 1999) hace una caracterización dialógica y polifónica del discurso. El discurso es dialógico porque los enunciados que lo componen se emiten para ser comprendidos, respondidos, replicados; es decir, para entrar

en diálogo e interactuar con otros enunciados. Y es polifónico porque en su condición social el discurso es el resultado de la integración de múltiples intercambios y de voces distintas que han contribuido en su construcción. Lo que cada cual piensa y expresa es una reorganización personal de unos enunciados que circulan socialmente.

Bajtin (1999) aporta también, el concepto del género discursivo. En forma análoga a como se caracterizan los géneros literarios, reconoce formas del discurso que corresponden a las diferentes esferas de comunicación de la actividad humana y que elaboran unos tipos relativamente estables de enunciados. Estos son los géneros discursivos y a cada uno de ellos corresponden siempre tres elementos: "unos contenidos temáticos, un estilo verbal que se caracteriza por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua y, ante todo, una composición o estructuración" (Bajtin, 1999:248).

El ensayo argumentativo, puede definirse como un tipo de texto estructurado y unificado alrededor de una tesis que se sustenta de diversas formas como razones o ilustraciones (Ordoñez, 2001). Se distingue, por ejemplo, del comentario, porque mientras esta gira alrededor de algún referente manifiesto -se comenta algo que se ha visto, escuchado, leído...-, el ensayo constituye un ejercicio de sustentación de una tesis o conclusión que se ha elaborado en forma personal, privada, interna.

En este proceso sustentador, se revela la particularidad de un pensamiento que se organiza y se estructura alrededor de un propósito comunicativo como es el de manifestar una posición propia frente a algún tema en particular.

Se diferencia asimismo de otros textos argumentativos en los cuales la unidad frente a una única tesis no es necesaria, como pueden ser un artículo periodístico o una reflexión.

Desde la perspectiva de los géneros discursivos de (Bajtin, 1999), el ensayo se aborda como un tipo de texto argumentativo porque sus enunciados se estructuran alrededor de la necesidad comunicativa de sustentar una tesis con unos argumentos que fijen una posición y entren en diálogo con otras posiciones.

Un tipo de texto como el ensayo argumentativo se cohesiona al articular sus enunciados con recursos lingüísticos, entre los cuales pueden reconocerse, por ejemplo, los conectores (porque, aunque, por lo tanto...) que evidencian relaciones lógicas entre ellos. Su coherencia, depende de la relación que establezcan su tesis y sus argumentos con los aspectos de la realidad y de la situación a los que hacen referencia.

La comunicación argumentativa, es imprescindible para el desarrollo de competencias en situaciones auténticas de aprendizaje donde el conocimiento emerge de la investigación compartida. Lo que (Dewey, 1989) denominaba hábitos de inferencia o pensamiento reflexivo es, en el plano comunicativo, la desenvoltura fáctica de la argumentación que, en lugar de actuar de modo retrospectivo para justificar con argumentos probatorios afirmaciones dadas ya sea por inducción o por deducción, actúa de modo prospectivo para elucidar descubrimientos con argumentos que son conjeturas e hipótesis.

Argumentar es aportar razones para defender una opinión, un punto de vista. Argumentamos cuando creemos que debemos apoyar o refutar un hecho o asunto.

Al argumentar se busca que el otro cambie de opinión, se convenza, se ponga del lado del punto de vista que defendemos. Para conseguir el efecto perlocucionario de la argumentación, es decir, que el destinatario resulte persuadido, el productor del texto persuasivo deberá reunir argumentos – pruebas, razones - con los que dar credibilidad a su discurso y presentarlos coherentemente de manera que conformen un conjunto semántico y lingüístico capaz de modificar las convicciones de quien nos

escucha; ofrecer una sucesión de pruebas clara y ordenada es, sin duda, una de las tareas más complejas del texto argumentativo, pero no la única ni la más importante.

La actividad argumentativa está ligada al contexto. Los argumentos, no se pueden dar en el vacío, sino que son respuestas a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas. El locutor necesita, por lo tanto, tener una representación de los que opinan de forma distinta y a los dirige su argumentación. En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. En la argumentación escrita, en cambio, los destinatarios no están presentes.

El escritor deberá elaborar una imagen de ellos, imagen que, tendrá que ajustarse tanto como sea posible a la realidad para que la argumentación sea eficaz. Sin embargo, estos destinatarios no son generalmente personas concretas, conocidas del escritor, sino que es el conocimiento que este tiene de la diversidad de puntos de vista que se pueden dar en el seno de la sociedad lo que permite imaginar a los posibles destinatarios de su argumentación.

Las características dialógicas de la argumentación, que se manifiesta a través del lenguaje que el locutor-escritor produce, en el texto argumentativo, contendrá, pues, proposiciones que pongan de manifiesto la opinión que defiende el locutor y los argumentos que esgrime para sustentarla y contendrá también, para que sea eficaz, proposiciones tendentes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores y a impedir o refutar el contradiscurso que presuntamente estos podrían llevar a cabo.

Los contra-argumentos, que consiste justamente en formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor-escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos, constituye uno de los medios principales para definir la posición que se combate y que se pone en boca de otros enunciadores a quienes se atribuye

dichas opiniones. El locutor, al formular estas posibles objeciones, deja claro que no las comparte o que limita su alcance o su fuerza argumentativa.

La argumentación, es en consecuencia, una tarea compleja, que exige dominar mecanismos lógicos y psicológicos, pero también aspectos estrictamente comunicativos y contextos-dependientes pues es ahí donde la argumentación encuentra su verdadero sentido discursivo.

2.1.7. La triangulación de la investigación-acción.

La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno.

El término triangulación, es tomado de su uso en la medición de distancias horizontales durante la elaboración de mapas de terrenos o levantamiento topográfico, donde al conocer un punto de referencia en el espacio, este solo localiza a la persona en un lugar de la línea en dirección a este punto, mientras que al utilizar otro punto de referencia y colocarse en un tercer punto (forman un triángulo) se puede tener una orientación con respecto a los otros dos puntos y localizarse en la intersección.

Este término metafórico, representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación, y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes.

Se cree que una de las ventajas de la triangulación, es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

De hecho, una de las expectativas erróneas de la triangulación es que mediante esta se obtienen resultados iguales al utilizar diferentes estrategias. Esto, aparte de no ser posible, tampoco es deseable, si recordamos que, desde el punto relativista, que define el método cualitativo, el conocimiento es una creación a partir de la interacción entre el investigador y lo investigado, que da cabida a que existan múltiples versiones de la realidad igualmente válidas.

Además, cada estrategia evalúa el fenómeno desde una perspectiva diferente, cada una de las cuales se muestra una de las facetas de la totalidad de la realidad en estudio, motivo por el cual la triangulación termina siendo una herramienta enriquecedora.

La triangulación, es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetitividad de una observación. También es útil para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar en observación.

De esta forma, la triangulación no solo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión. Los autores (Denzin y Lincol, 2000) describe cuatro tipos de triangulación: la metodológica, la de datos, la de investigadores y, por último, la de teorías.

Triangulación metodológica. Utiliza diferentes métodos se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. Aunque generalmente se utilizan distintas técnicas cualitativas, se pueden utilizar tanto cuantitativos como cualitativas en conjunto.

Triangulación de datos. Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que éstos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos.

Triangulación de investigadores. En la triangulación de investigadores la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. Para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas.

Triangulación de teorías. Durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa suele definirse de antemano la teoría con la cual se analizarán e interpretarán los hallazgos. En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información.

Tema 2.2: Construcción del conocimiento.

2.2.1. La construcción del conocimiento desde Piaget y Vigotsky.

Piaget (1976) sostuvo que, el desarrollo explica al aprendizaje lo que revela una compleja visión del desarrollo que implica algunas dimensiones del aprendizaje. El desarrollo mental es "un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio" (Piaget, 1973:11).

La tendencia al "equilibrio móvil, tanto más estable cuanto más móvil", hace que el desarrollo sea comparable con la construcción de "un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrán por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas" (Piaget, 1973:12). Entonces para (Piaget, 1973) este proceso de construcción gradual estrecha relación con el aprendizaje.

Piaget (1976), conceptualizó el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad.

De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje. De acuerdo con (Piaget, 1976) es solo cuando se dan las condiciones para la manifestación óptima de los cinco factores mencionados que el desarrollo precederá al aprendizaje.

En otras palabras, en el discurso de (Piaget, 1976) la idea de que el aprendizaje se subordina al desarrollo no es absoluta, está explícitamente condicionada a la compleja interacción de un conjunto de determinantes, entre los que se encuentran variables que aluden al aprendizaje.

Por su parte, (Vigotsky,1984) no contradijo la idea del desarrollo del que hablaba (Piaget, 1976) en efecto precedía al aprendizaje. Por el contrario, sostuvo que era irrefutable el hecho, documentando y verificado por la

investigación evolutiva, de que el aprendizaje debe ser congruente. Con el nivel de desarrollo del niño o la niña (Vigotsky, 1935, 1984). Aceptó como absolutamente innecesario tener que demostrar que sólo a cierta edad se puede comenzar a enseñar gramática y que sólo a cierta edad el estudiante es capaz de entender álgebra.

En consecuencia, se toma como punto de partida el hecho "fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial del aprendizaje" (Vigotsky, 1984:111).

Sin embargo, a pesar de aceptar este hecho fundamental e incontrovertible, (Vigotsky, 1978) ciertamente planteó que el aprendizaje precede al desarrollo.

Esta inconsistencia en el discurso de (Vigotsky, 1978) se desvanece cuando precisamos que, al igual que (Piaget, 1976) y (Vigotsky, 1978) condicionaron su proposición y no se refirieron al desarrollo en términos absolutos.

Vigotsky (1978), conceptualizó dos niveles de desarrollo: el desarrollo actual y el desarrollo potencial. Reconoció que el desarrollo actual está condicionado por las dimensiones señaladas por (Piaget, 1976). No obstante, (Vigotsky, 1978) argumentó que el desarrollo potencial está condicionado por el aprendizaje.

El planteamiento es que el aprendizaje precede al desarrollo únicamente cuando dicho aprendizaje actúa en un espacio imaginario creado a partir del desarrollo ya alcanzado (Palacios, 1987). A este espacio (Vigotsky, 1978) lo designó como la zona de desarrollo potencial o próximo, una de las nociones vigotskianas que más se ha discutido e investigado en el campo de la educación y la evaluación psicológica (Rodríguez, 1995).

Se definió la zona de desarrollo próximo como "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio

de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces" (Vigotsky, 1978:86).

A partir de esa definición (Vigotsky, 1978) estableció que, el nivel actual de ejecución en la tarea representa el desarrollo cognoscitivo retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo potencial representa el desarrollo cognoscitivo prospectivamente.

En función de lo anterior, (Vigotsky, 1978) propone que la instrucción debe basarse en el análisis del potencial del estudiante para "elevarse a sí mismo a niveles superiores de desarrollo por medio de la colaboración, para moverse de lo que tiene a lo que no tiene por medio de la internalización" (Vigotsky, 1978 citado por Rieber y Carton, 1987: 210).

El autor planteó que, "la zona de desarrollo próximo es un rasgo definitorio de la relación entre educación y desarrollo" y sostuvo que "la única educación que es útil al estudiante es aquella que mueve hacia delante su desarrollo y lo dirige" (Vigotsky, 1978: 211).

Lo expuesto hasta aquí permite establecer que ni (Piaget, 1976) ni (Vigotsky, 1978) adoptaron posiciones absolutas con respecto a la relación desarrollo aprendizaje.

Sus respectivas narrativas nos presentan al desarrollo cognoscitivo y al aprendizaje como procesos de gran complejidad que no pueden ser cabalmente explicados sin considerar sus múltiples determinantes y las interacciones entre éstos.

Entender que tanto (Piaget, 1976) como (Vigotsky, 1978) reconocieron y precisaron una intrincada e indisoluble relación de interdependencia entre desarrollo cognoscitivo y aprendizaje es más importante que establecer cuál de los dos procesos precede al otro. Este entendimiento facilita apreciar importantes convergencias en los discursos pedagógicos de (Piaget, 1976) y (Vigotsky, 1978) que pueden orientar nuestras prácticas educativas.

Según el autor existen “tres puntos de convergencia que tienen evidentes implicaciones en la práctica educativa: el conocimiento como construcción producto de la actividad del sujeto, la interacción social que media la dicha construcción y las herramientas que las hacen posible” (Rodríguez, 1999: 481)

El conocimiento como construcción producto de la actividad del sujeto.

Piaget (1976) y (Vigotsky, 1978) coincidieron en articular discursos contestatarios a las propuestas asociacionistas y funcionalistas del conductismo de su época (Piaget, 1980; Vigotsky, 1978).

Coincidieron en la idea de que el desarrollo cognoscitivo no es el resultado de la adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción activa por parte del sujeto. Sus pronunciaciones en tomo a la educación y las prácticas educativas coincidieron en criticar duramente lo que (Freire, 1970) llamo educación bancaria.

Es decir, aquella educación en la que quienes aprenden son conceptualizados como receptores pasivos; en quienes al enseñarles se depositan conocimientos que, en el momento que les sea requerido, lo devolverán. Sobre la base de sus respectivos programas de investigación, desarrollados en escenarios muy distintos, (Piaget, 1978) y (Vigotsky, 1978) concluyeron que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa, Para ambos el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas.

Como se sabe, la premisa fundamental del constructivismo es que las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden y entienden (Bruning, Shaw y Ronning, 1995).

La interacción social que media la construcción del sujeto.

La interacción social, por su parte, destaca, la naturaleza interactiva en el proceso de construir y refinar destrezas y conocimientos (Schunk, 1996). Se resalta la capacidad del organismo para influir sobre el medio ambiente físico y social y a la vez de ser influido por éste.

Se destaca que las personas desarrollan sus estructuras, funciones cognoscitivas y aprenden por medio de la actividad y que ésta actividad implica complejas interacciones.

La actividad y la interacción se convierten en la categoría explicativa de la cognición. Tanto (Piaget, 1980) como (Vigotsky, 1978) partieron de esta premisa y colocaron la actividad en la base de sus explicaciones del desarrollo cognoscitivo.

Por su parte, (Piaget, 1977) puso el énfasis en las acciones por parte del sujeto. Sostuvo que la realidad física y la lógico-matemática que la mente busca conocer se manifiestan en dos formas como: estados y transformaciones.

Cada transformación parte de un estado y desemboca en un estado, por lo que es imposible conocer las transformaciones sin conocer los estados. De igual modo, es imposible conocer los estados sin conocer las transformaciones de las que resultaron y aquellas a las que darán paso. A partir de ésta premisa, (Piaget, 1977) planeó que, desde el punto de vista lógico, el conocimiento presupone dos tipos de instrumentos: descriptores de las características de los estados-transformaciones, y operaciones o combinaciones que permitan la reproducción o manipulación de las transformaciones.

Las herramientas que las hacen posible.

Argumentó que la descripción es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión y estableció que la comprensión lógica de los estados queda subordinada a las transformaciones. Es decir, postuló que el

conocimiento emerge de las acciones del sujeto y que es por medio de las acciones que el conocimiento se manifiesta. Su planteamiento central es que la inteligencia comienza en la actividad.

Piaget (1973) sostuvo que, es mediante las transformaciones, sean acciones reales o simbólicas es que el sujeto construye progresivamente su conocimiento. La construcción progresiva implica unas funciones invariantes y unas estructuras cambiantes. Los cambios en las estructuras dependen del desarrollo, el cual, como señalamos previamente, está condicionado por la interacción de varios factores.

Piaget (1973), se concentró en explicar los mecanismos que subyacen en las estructuras y a sus transformaciones. De ahí, su énfasis en las acciones del sujeto. Estas acciones, sin embargo, incluyen interacciones con otros, que (Piaget, 1973) se ocupó de destacar al discutir el papel del juego, de la experiencia y de la transmisión social en el desarrollo cognoscitivo.

De hecho, (Piaget, 1973) valoró la importancia de la co-operación y del conflicto cognitivo que surge cuando los niños interactúan en actividades educativas como medio para facilitar el desarrollo cognoscitivo y moral. En consonancia con esto y en armonía con la idea de (Vigotsky, 1978), con educación para el desarrollo, (Piaget, 1973) sostuvo que la educación debe orientarse a proveer el ambiente y los medios para nutrir la curiosidad epistémica del sujeto y la actividad exploratoria que le llevaran a un aprendizaje significativo.

La importancia que (Piaget, 1973) otorgó a la actividad y a la interacción con otros en el proceso educativo permean su conceptualización de la educación orientada al desarrollo cognoscitivo.

Para (Piaget 1973), es imposible que avance el entendimiento de la persona simplemente comunicándole información. La buena pedagogía debe implicar la presentación de situaciones para que el niño y la niña experimente; es decir, realicen actividades con la intención de ver qué ocurre, manipulen

símbolos, formulen preguntas y busquen sus propias respuestas, reconcilien lo que encuentran una vez con lo que encuentran en otras ocasiones, y comparen y discutan sus hallazgos con los de sus compañeros y compañeras (Kammi, 1973).

No obstante, el propio (Piaget, 1980) nos previno respecto a confundir la escuela activa con una escuela de labor manual. Planteó claramente que la actividad física es importante para el desarrollo de actividades mentales de creciente complejidad.

La actividad del niño en algunos niveles necesariamente conlleva la manipulación de objetos y aún una cierta agrupación real, debido a que las nociones lógico-matemáticas, por ejemplo, se derivan no de los objetos manipulados sino de las acciones del niño y su coordinación.

En otros niveles la más auténtica actividad investigativa tiene lugar en la esfera de la reflexión, de la más avanzada abstracción, y de la manipulación verbal.

De las ideas de (Piaget, 1980) en torno al rol de la actividad en desarrollo cognoscitivo emanan tres directrices para la educación (De Vries y Kohlberg, 1990):

- Primero, los métodos pedagógicos deben apelar a la actividad espontánea.
- Segundo, la persona que educa es una compañía que minimiza el exceso en el ejercicio de la autoridad y el control que caracterizan las salas de clase tradicionales con el propósito de facilitar la espontaneidad. Su rol no es de impartir conocimientos sino el de crear un ambiente que estimule la iniciativa, el juego, la experimentación, el razonamiento y colaboración social.

- Tercero, las interacciones sociales entre los niños presentan una oportunidad para la cooperación y el desequilibrio cognitivo que permitirá una construcción más sólida del conocimiento.

Estas directrices y las ideas pedagógicas en que se sostienen están acorde con las que expresó (Vigotsky, 1978). Al igual que (Piaget, 1980), (Vigotsky, 1978) otorgó un rol central a la actividad. La actividad, las acciones y las operaciones configuran un sistema que sirve de base a la construcción del conocimiento (Wells, 1996).

Sin embargo, mientras que (Piaget, 1980) se focalizó en las acciones que realiza el sujeto para construir su conocimiento, (Vigotsky, 1978) se concentró en establecer que estas acciones son indisociables de los medios que se utilizan para realizarlas. Conceptualizó estos medios como productos de la historia cultural con las que se aprende a utilizar en el contexto de las prácticas sociales en que se forman.

La conceptualización expresada amplía la noción de actividad, tomándose en un punto crítico en que la convergencia puede dar paso a la complementariedad.

El planteamiento central de (Vigotsky, 1978) es que la actividad mental propiamente humana se caracteriza porque esta culturalmente mediada, se desarrolla socio históricamente y surge de la actividad práctica (Cole, 1990). De acuerdo con (Vigotsky, 1978), las estructuras cognitivas no surgen y se transforman por la sola actividad de un pensador que busca otorgar sentido a su mundo sino por la forma que dan a dicha actividad las herramientas y signos que nos provee la cultura.

Herramientas y signos que hacen posibles las creaciones humanas.

En el devenir histórico, estas permiten operar transformaciones en el ambiente físico y social. La actividad práctica que resulta en estas transformaciones y los artefactos creados y utilizados para realizarla

constituyen una unidad indivisible, sin la cual no es posible entender el origen y el desarrollo del pensamiento.

En otras palabras, las herramientas de que se dispone condicionan el alcance y los límites de la actividad constructiva y, en consecuencia, del pensamiento. A partir de esta línea de análisis, (Vigotsky, 1978) concluye que el conocimiento tiene origen social y sus manifestaciones emergen de condiciones históricas culturales específicas.

Un postulado central en la teoría de (Vigotsky, 1978) es que el manejo de los artefactos culturales, herramientas y símbolos, se aprende en sociedad. Este aprendizaje ocurre en el transcurso de interacciones humanas y acciones colaborativas que se sitúan en contextos particulares y se materializan en formas de comunicación.

Por medio de las interacciones verbales espontáneas en la crianza se da la apropiación de los conceptos cotidianos o tradicionales.

Por medio de las interacciones verbales estructuradas en el contexto escolar se logra la apropiación de los conceptos, categorías y leyes científicas.

En ambos casos, la apropiación de las herramientas culturales ocurre por vía de la comunicación. Es pertinente mencionar que, aunque (Vigotsky, 1978) otorgó prioridad analítica al lenguaje, señaló explícitamente la importancia de otras herramientas psicológicas y de los complejos sistemas que éstas conforman.

Entre estos sistemas (Vigotsky, 1978), incluyó contabilidad, las técnicas mnemónicas, los sistemas de signos algebraicos, las obras de arte, los dibujos mecánicos, los diagramas y mapas, y la escritura (John-Steiner, 1995).

Hay que destacar que la relación entre la acción humana (incluida las actividades mentales como recordar y razonar) y los contextos histórico culturales en que ocurren no es una de unidireccionalidad causal (Wertsch, 1994).

El reclamo no se reduce a que es el contexto cultural el que determina unilateralmente la acción humana. Se plantea, concurrentemente, que en el curso del proceso constructivo la acción humana constituye los contextos culturales que en la socialización y sistematización median la construcción del conocimiento.

La acción humana, los medios y el contexto de la actividad quedan de esta manera entrelazados en la explicación del conocimiento. En otras palabras, desde la perspectiva vygotsiana no podemos explicar la acción humana sin tomar en cuenta los escenarios históricos, culturales e institucionales en que acontece.

Del mismo modo, debemos tomar en consideración que estos escenarios son producidos, reproducidos y transformados y retransformados por la acción humana.

En primer lugar, una pedagogía desarrollada a partir de la noción de que el conocimiento es una construcción producto de la actividad humana debe tomar en cuenta los contextos o escenarios culturales e institucionales en los que el desarrollo y la educación tienen lugar.

La escuela no es meramente el escenario en que la educación y el desarrollo de los sujetos tienen lugar; la escuela es un sistema vivo, un auténtico ecosistema cultural cuyo propio desarrollo está entretejido con el desarrollo del sujeto.

Por lo tanto, no deben obviarse ni invalidarse los conocimientos, valores, actitudes e intereses que el estudiante trae consigo a la escuela. Por el contrario, el lograr que los educandos expresen y expliquen su realidad cotidiana es vital para lograr la identificación de los elementos que pueden facilitar, limitar o impedir el desarrollo de capacidades de orden superior.

En segundo lugar, es necesario considerar los artefactos culturales y los sistemas simbólicos que median la acción y el pensamiento y, en consecuencia, la enseñanza-aprendizaje. Tanto las herramientas como los

signos y símbolos de que se dispone para realizar las actividades determinan el producto que resultará de ellas. El valor de estas herramientas y símbolos se interpreta en función de su capacidad para actuar sobre el medio ambiente y transformarlo creativamente.

Es por lo tanto indispensable que, las herramientas y símbolos utilizados por la escuela tengan sentido para la vida cotidiana del estudiante y se vinculen directamente a su ecosistema.

2.2.2. La mediación de la construcción del conocimiento.

Al resaltar las interacciones sociales y las herramientas y símbolos que median la actividad, (Vigotsky, 1978) colocó la actividad mediada en el centro de una teoría del desarrollo psicológico con claras implicaciones para la educación (Moll, 1990). La escuela, como institución social, cumple la importante función de estructurar experiencias para el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior como clasificar, analizar, sintetizar y aplicar ideas y conceptos.

La investigación cognoscitiva transcultural ha demostrado la capacidad que las relaciones con la lógica formal o el pensamiento abstracto están condicionadas por la escolarización (Rodríguez, 1996). El propio (Piaget, 1980) hizo concesiones en tomo a este punto en sus últimos trabajos (Rogoff y Chavajay, 1995).

Para (Vigotsky, 1978), la instrucción formal hace posible que ocurran una serie de transformaciones cognoscitivas en el sujeto. Entre estas transformaciones destacó el desarrollo de la reflexividad y de mecanismos de autorregulación que en el presente se asocian con la metacognición.

Propuso que, aunque el aprendizaje no es desarrollo, cuando es apropiadamente organizado, activa una serie de procesos mentales que no se manifestarían de otra forma. Concluyó que, el proceso enseñanza-aprendizaje es un aspecto necesario y universal en el proceso de desarrollar

funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas (Vigotsky, 1978:90).

Desde la perspectiva vigotskyana, la efectividad de la escuela como mediadora en la construcción de formas superiores de pensamiento dependerá de la forma en que quienes construyen la educación manejen los contextos, las herramientas y las interacciones implicadas en la actividad constructiva [Moll (1990); Álvarez y del Río (1994); Berk y Winsler (1995) y Rogoff (1996)] han destacado algunas implicaciones de las ideas de (Vigotsky, 1978) para la educación.

La mediación en el contexto de la labor pedagógica, implica concebir a la educación como humanizadora, creadora de cultura y liberadora. Por tanto, la mediación pretende lograr que los estudiantes reciban una formación integral que les lleve a actuar de manera autónoma, libre y crítica. De esa manera se atiende tanto el aspecto personal como el social.

La mediación de la construcción del conocimiento se concibe como un macro proceso transversal en la intercontextualidad que a su vez puede servir como perspectiva teórica a partir de la cual se unifica el discurso epistemológico en las ciencias, la categoría tiene el potencial de servir como referente en torno al cual es posible organizar las acciones formativas en las disciplinas curriculares y por tanto la mediación como proceso permea el trayecto de la formación profesional.

Así también los contextos informacionales desde un enfoque comunicativo-cognitivo, que considera el proceso mediacional como configurador de la naturaleza y alcance de las denominadas organizaciones de conocimiento (bibliotecas, archivos, museos, centros de documentación e información) son fundamentales a la hora de la construcción del conocimiento.

La mediación para la construcción del conocimiento se define como, un conjunto de procesos mediante el cual se generan acciones sistemáticas de intervención entre el espacio de la producción de mensajes y contenidos

intelectivos para sistematizar y construir nuevos conocimientos por lo que su recepción es crítica y significativa, por parte de los interlocutores en estados de total reciprocidad y de respeto a su identidad cultural, lo cual implica que los sujetos emisores y receptores críticos intercambien saberes, experiencias y demuestren dominio de competencias para apropiarse de la información, agregarle valor y darles nuevos significados en otros procesos de mayor desarrollo de esencialidad de la ciencia y su cultura.

En escenarios de construcción de los conocimientos, desde la virtualidad en el que los mediadores aparatos tecnológicos implican la apropiación de sus herramientas para establecer un nivel de interlocución adecuado, en ese escenario la mediación es posible ubicarla en el marco de un sistema institucionalizado, productor de objetos que transportan modelos de ajuste a los cambios que se originan en el plano cultural-tecnológico y en el plano de la innovación y el cambio cultural.

La perspectiva sobre los procesos de mediación del conocimiento se nutre de una visión interdisciplinaria que considera dos categorías importantes en el constructo: procesos de mediación y el conocimiento. En este sentido, la mediación se aborda desde enfoques comunicacionales y de la psicología cognitiva. Lo comunicacional, se desarrolla a partir de las ideas elaboradas por comunicólogos que entienden la mediación como intercambio de significados que se apoyan en dispositivos instrumentales y tecnológicos.

La dinámica de la construcción del conocimiento se la entiende en términos de una compleja trayectoria que va de los datos a la información y de esta al conocimiento y el saber, cuyo eje transversal lo constituye la agregación de valor a partir de la transformación del objeto en objeto pensado mediante la aplicación consciente de procesos superiores del pensamiento.

La concepción mediadora es propia de la psicología cognitiva, profundiza en la idea de la mediación socio-cultural como un proceso complejo que se ubica en un contexto histórico, en términos de acción mediada según la visión de (Wertsch, 1999), según la cual el uso de herramientas culturales o

significados mediacionales son esenciales en la ejecución de procesos individuales y sociales.

CAPÍTULO III

Tema 3.1: La apropiación de la metodología investigativa.

El contenido de este capítulo que hace referencia a la metodología de la investigación en el contexto de la acción-intercultural de la construcción del conocimiento es tomado del libro *Pedagogía de la construcción del conocimiento científico: Una perspectiva intercultural* de (Tapia, Reyes y Frómata, 2020).

3.1.1. La investigación-acción-intercultural.

La investigación-acción-intercultural desde sus diferentes posicionamientos conduce a una interpretación y transformación de la realidad pedagógica en su multidimensionalidad, que cuestiona la objetividad que impone una visión en túnel de la uniculturalidad en (Maturana, 1998; Latour, 1999 y Santos 1995, citados por Breilh, 2010) por tanto, da respuesta a la urgencia de un trabajo teórico y metodológico diverso que propicie la inclusión, igualdad, respeto y equidad de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en la transformación de su práctica pedagógica.

La investigación intercultural para integrar el conocimiento tradicional con los otros sistemas del saber, complejos y altamente sistematizados, debe superar el reduccionismo conceptual, empírico y formal cuantitativo que aún se evidencia en las ciencias pedagógicas, para lograr en palabras de (Lenderskoff, 2008, citado por Arroyo, 2016:48), un diálogo de saberes basado en el intercambio de ideas, en el respeto entre las múltiples cosmovisiones y cosmo-audiciones que humanicen la ciencia.

La investigación-acción-intercultural rescata la oralidad del sujeto en la construcción del conocimiento, facilita la participación bajo parámetros de respeto y tolerancia que devienen procesos de interlocución del ser docente investigador en una comunidad multicultural. Sin embargo, aun la interculturalidad no logra penetrar el contenido de la competencia investigativa para que integre lo diverso.

Por consiguiente, para llevar a vías de hecho la investigación intercultural, las universidades tienen el reto de formar la competencia investigativa intercultural para dinamizar un desempeño eficaz en el ejercicio de la profesión que considere las múltiples variables del contexto social, (Tunnermann y de Souza, 2003; UNESCO, 2009; Hernández, 2014; Escarbajal y Leiva, 2017), que integre el uso y aplicación de las nuevas tecnologías en la investigación, (Aguirre, 2016; Torres, 2016; Parra, Rodríguez y Angulo, 2017) que incorpore la diversidad cultural y contextual como contenido de la competencia investigativa, cuestión aún pendiente en la investigación en Ciencias Pedagógicas.

Por tanto, las Ciencias Pedagógicas precisan de aportes teóricos y prácticos que enriquezcan la investigación intercultural como un nuevo paradigma pedagógico que sustente la solución de las problemáticas educativas en las sociedades pluriculturales.

Se comparte lo expresado por (Estébanez, 2007; Martínez, Molina y Salazar, 2018), quienes reconocen que el momento actual exige comprender que la educación debe concebirse como un proceso interdisciplinar para el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, a la vez que requiere de capacidades investigativas interculturales que dinamicen el proceso pedagógico, en un contexto que le valida y enriquece.

La sociedad ecuatoriana precisa de una formación de la competencia investigativa para el futuro profesional de la Educación Básica que sea intercultural y que se sustente en una construcción epistémica de la interculturalidad (Walsh, 2005), desarrolladora de la naturaleza humana, en tanto propicia el diálogo de saberes entre los sujetos que participan en la investigación para la construcción del conocimiento.

Sobre la base de todo el análisis anterior (Tapia, 2020) define que, la competencia investigativa intercultural es la manifestación del desempeño profesional, resultante de movilizar en los contextos pluriculturales de formación pedagógica los recursos cognitivos, procedimentales y axiológicos

para aportar soluciones investigativas creativas de proyectos y generar nuevos conocimientos científicos que permitan la transformación del contexto institucional y del propio investigador sobre la base del respeto a la diversidad y el diálogo de saberes entre las diferentes culturas.

La capacidad intercultural, como proceso de unidad en lo diverso, debe formarse desde y para la investigación intercultural la categoría que reconoce la diversidad teórica y metodológica para interpretar la complejidad de los fenómenos y contextos educativos interculturales, comprender la búsqueda de indagación de saberes tradicionales contextuales y de los altamente sistematizados en la ciencia en la producción de nuevos conocimientos.

Es desde la investigación intercultural que se produce la apropiación de la mediación científica, y la aprehensión de las realidades interculturales al utilizar como resortes lo experiencial, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que permitan interpretar, conocer y generar soluciones a los problemas educativos desde lo diverso.

Se precisa entonces, que desde una práctica activa de investigación intercultural se desestime en el análisis y resolución de las problemáticas educativas la concepción estática de la cultura. Por consiguiente, transitar en el contexto dinámico de la diversidad precisa interpretar a la cultura como, el entramado global de las diversas formas de expresión, valores, prácticas y entornos que se construyen por un colectivo humano a lo largo de su historia y que perduran más allá de los individuos. Las prácticas representan la actividad cultural desarrollada conforme a procedimientos y formas de acción e interacción reproducibles y susceptibles de ser enseñadas, aprendidas y de transformarse.

Por consiguiente, si cultura es el espacio de toda la actividad creadora de los hombres incluida la actividad científica, debe pensarse como proceso de perenne producción, difusión y asentamiento de ideas y valores en que se funda la sociedad; por lo tanto, es el conjunto de representaciones

colectivas, creencias, usos del lenguaje, difusión de tradiciones, prácticas y estilos de pensamiento que articulan la conciencia social, es el ámbito en que se producen y reproducen nuestras formas de vida y nuestra ideología; vista así la cultura es un mecanismo de regulación social.

Según (Martínez, 2009), la investigación-acción en el campo educativo fue desarrollada e inspirada en la ideas y prácticas de (Freire, 1974; Taba y Noel, 1957; Stenhouse, 1987; Elliot, 1990) y otros. La que ha sido exitosa en sus aplicaciones.

En relación a sus características esenciales, la investigación-acción participativa o investigación-acción es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas se pueden señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática que en función de sus insuficiencias, debilidades o limitaciones permiten revelar un problema el cual debe ser susceptible de transformación.

Para (Martín-Sabina; González-Maura y González-Pérez, 2002) resaltan la investigación acción como una técnica primaria para el que se forma como docente mejora su desempeño académico y en los docentes universitarios mejora el desempeño profesional, ya que genera conocimiento pedagógico por medio de la investigación.

El enfoque principal es la relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa, pues hacen que el docente como actor principal de la investigación por medio de su propia acción pueda solucionar los problemas encontrados en el proceso investigativo.

Por tanto, desde la perspectiva del sujeto que aprende es un proceso que propicia la apropiación de las herramientas indagativas y a su vez le permite resolver problemas situados en el contenido curricular de la clase cuya experiencia es expresión de lo que se construye socialmente y consecuentemente connota sentido y significado de lo que se aprende.

La investigación-acción, presenta características bien particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales.

Según (Pring, citado por Latorre, 2007:28), son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

Por su parte señala (Cifuentes, 2011) que, la IAP combina la acción con el conocimiento, pues “el conocimiento válido se genera en la acción” (Cifuentes, 2011:38); propicia la contextualización de las prácticas sociales, su explicación dialéctica y global desde diferencias identificadas en forma participativa. Ubicadas dentro de la concepción de conocimiento dialéctico (acción, reflexión, teoría, praxis social), las técnicas son instrumentos, no fines.

Los aportes de los autores e investigadores antes señalados, y de muchos otros que comparten apreciaciones sobre la proyección y alcance de esta metodología cualitativa, sirven para fundamentar el entramado representado por los diferentes aspectos y procesos que conforman una investigación bajo esta modalidad.

Ese entramado está caracterizado, entre otros, por los procesos de observación desde las vivencias propias que dan lugar a un conocimiento

genuino de la realidad estudiada, la participación crítica de los co-investigadores como miembros activos dentro del estudio respectivo, las continuas reflexiones que constituyen el umbral para generar los cambios, transformaciones o mejoras; la integración de la teoría y la práctica como un todo, la relevancia del diálogo intercultural en que se participa conjuntamente de una experiencia vital, se comparten información y el entendimiento a través de una actitud comprensiva con respecto a las acciones y el saber de todos los que participan en la investigación.

3.1.2. Etapas de la investigación-acción-intercultural.

Algunos investigadores consideran que el proceso de la Investigación Acción Intercultural IAI, tiene cinco etapas en el proceso de las investigaciones sociales, para el desarrollo de las capacidades investigativas en la formación docente consideramos que deben ser cuatro: diagnóstico, formulación del proyecto, ejecución de la estrategia pedagógica y sistematización de la experiencia.

Primera etapa. Diagnóstico.

Esta etapa es de orientación para posibilitar el desarrollo de la práctica preprofesional del estudiante de la carrera de formación docente, a su vez constituye un proceso que implica el estudio para la interpretación y comprensión de las guías que orientan el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la apropiación de las herramientas de indagación para la formulación del proyecto de investigación-acción.

Es un momento de aproximación al conocimiento contextual de la institución educativa y acercamiento a la problemática a partir de la revisión de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales, implica:

- Recogida de información.
- Constitución de la Comisión de Seguimiento.
- Constitución del Grupo de IAI (GIAI)
- Introducción de elementos analizadores.

- Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a docentes y representantes institucionales).
- Entrega y discusión del primer informe.

Segunda etapa. Formulación del proyecto.

Proceso de negociación, consenso producto del diálogo de saberes, conocimientos y de respeto a los puntos de vista de los sujetos intervinientes, la formulación del proyecto de IAI implica que se utilicen métodos cualitativos y participativos en el contexto del:

- Trabajo de campo (entrevistas grupales a docentes y autoridades educativas).
- Análisis de textos y discursos.
- Entrega y discusión del segundo informe.
- Realización de talleres entre los integrantes del GIAI y Guía y del GIAI con docentes y autoridades de la institución educativa de negociación de los aspectos del proyecto de IAI que es contenido de una estrategia pedagógica intercultural.
- Entrega a la autoridad de la institución educativa del proyecto de IAI
- Entrega y discusión del segundo informe.

Tercera etapa. Ejecución de la estrategia pedagógica intercultural.

- Preparación de materiales pedagógicos.
- Ejecución de las acciones pedagógicas interculturales de transformación.
- Realización de taller pedagógico de retroalimentación entre los estudiantes del GIAI y el Guía.
- La Comisión de seguimiento inicia la sistematización de la experiencia pedagógica que los estudiantes del GIAI desarrollan en la práctica preprofesional.
- Elaboración y entrega del tercer informe.

Cuarta etapa: Elaboración del informe de la ejecución del Proyecto de IAI.

- Taller de aprobación de la sistematización del informe del desarrollo de la práctica preprofesional.
- Entrega del informe de prácticas preprofesionales a la dirección de la institución educativa.
- Entrega del informe de prácticas preprofesionales a la Coordinación de prácticas pedagógicas de la carrera.

3.1.3. Caracterización de los componentes de la IAI.

Diseño del proyecto de IAI.

El diseño del proyecto de la investigación debe responder fundamentalmente a las siguientes cuestiones: ¿Para quién y para qué se hace? ¿Quién lo hace? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo?

La primera pregunta exige plantearse cuáles son las insuficiencias del proceso pedagógico y cómo es la diversidad del aula para precisar el problema pedagógico de la investigación y valorar qué efectos tendrá en el aula y la institución educativa y, por lo tanto, se inicia un proceso de (auto) reflexión y negociación de la estrategia pedagógica que se elabora en el grupo de investigación.

La segunda pregunta, supone organizar el Grupo de Investigación Acción Intercultural GIAI, equipo investigador que negociará internamente la estrategia pedagógica y con la autoridad de la institución educativa, y a su vez es el que generará todo el proceso que va a implicar progresivamente a otros actores sociales (estudiantes, es, autoridades educativas, es guías). Finalmente, las preguntas ¿por qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? serán respondidas con la elaboración de un proyecto de investigación que defina cuáles es el objetivo que se persigue, cuál va a ser la estrategia pedagógica a ejecutarse y en qué fases y tiempos se va a desarrollar las acciones pedagógicas estratégicas.

La negociación de la estrategia pedagógica.

A la negociación de la estrategia pedagógica en el GIAI le sigue un proceso de debate y negociación con la autoridad de la institución educativa.

En primer lugar, aclaramos qué es lo que se pretende con ella, cuáles son sus fines político-ideológicos (por ejemplo, en relación con políticas públicas de alimentación escolar, si se detecta que los estudiantes no tienen hábito de lavado de las manos antes de servirse los alimentos, se instrumentalizarán acciones pedagógicas desde el currículo para superar esa debilidad lo que conlleva además la preparación de materiales con el que practique el hábito).

En segundo lugar, hay que delimitar el problema a trabajar y el objetivo general del proyecto. En este punto es importante tener en cuenta dos factores.

Primero: Definir los componentes de la estrategia pedagógica e identificar sobre la base del diagnóstico factores externos e internos, su objetivo, las etapas y sus acciones pedagógica estratégicas, implica tener en consideración lo siguiente:

- Los criterios que se definen en las guías de observación.
- El currículo que en el aula está en curso.
- Las condiciones del entorno educativo del aula.
- El modelo educativo y pedagógico que instrumenta en la práctica pedagógica.

Segundo: El GIAI valorará en función de las posibilidades económicas de la institución educativa y la disponibilidad de cada uno de sus integrantes la estrategia pedagógica que mejor se apegue al desarrollo del currículo que no incurrir en gastos exagerados no disponibles.

La organización del Grupo de Investigación Acción Intercultural GIAI.

Para la organización del grupo de investigación acción intercultural, se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

Designar interculturalmente al representante del grupo, la heterogeneidad enriquece la visión para la concreción e instrumentación del proyecto de investigación-acción-intercultural.

Es importante que, el representante del grupo tenga liderazgo democrático para encausar la indagación que oriente la utilización de métodos cualitativos.

Es fundamental que, en todo momento se dé el correspondiente intercambio entre los miembros de las experiencias que se viven en las aulas, se retroalimente las tareas de las guías de desarrollo de la práctica preprofesional puesto que de lo contrario la posible sinergia de esta diversidad se verá truncada por una fragmentación de tareas que impide una perspectiva global del proceso.

La presencia en el equipo de profesionales de la educación de la institución educativa, y el guía docente universitario es positiva en tanto que desde el principio se tiene un conocimiento previo del territorio y de las relaciones intergrupales existentes (algo especialmente valorable cuando el tiempo y/o los recursos previstos son limitados).

3.1.4. La elaboración del proyecto de investigación.

El diseño del proyecto de Investigación Acción Intercultural IAI, se corresponde con un diseño flexible, construido progresivamente en el proceso del desarrollo de práctica preprofesional o en el proceso del desarrollo de un tema, su construcción sirve de base para el debate y discusión del GIAI a fin de hacer la del proyecto a la autoridad educativa. Es necesario aclarar que no es igual tema que clase, puesto que un tema contiene varias clases.

El proyecto de investigación-acción- intercultural PIAI debe contener:

- 1) Tema. La unidad del currículo que se trabaja.
- 2) Diagnóstico. Precisa insuficiencias, debilidades, limitaciones.
- 3) Problema.
- 4) Objetivo.
- 5) Categorías.
- 6) Estrategia pedagógica. Contiene acciones pedagógicas estratégicas.
- 7) Cronograma.
- 8) Presupuesto.
- 9) Referencias bibliográficas.
- 10) Anexos.

Recogida de información.

Diseñado el PIAI, y entregado al director de la institución educativa se hace la recopilación y el procesamiento de la información para definir cada uno de los aspectos que contempla el proyecto lo que demanda:

- Conceptualizar la problemática a partir de las insuficiencias, el objetivo y categorías principales sobre la base de caracterizar el objeto y campo.
- Obtener un conocimiento exploratorio de las insuficiencias del aprendizaje de los estudiantes y el entorno de aprendizaje.
- Contextualizar y contrastar el conocimiento que se produzca a lo largo del proceso de ejecución de la estrategia pedagógica.
- Elaborar los materiales e instrumentos de recolección de información: cuestionarios, guías de observación en función de las características de los estudiantes (población).

Constitución de la Comisión de Seguimiento.

La Comisión de Seguimiento (CS) es una instancia del GIAI reúne a todas los involucrados para debatir el proyecto en cada una de sus etapas.

Composición de la Comisión de Seguimiento:

- GIAI, su representante es el coordinador.
- Los objetivos de la Comisión de Seguimiento.
- Realizar el seguimiento, supervisión y reorientación de la implementación de la estrategia pedagógica.
- Plantear y debatir los puntos de vista del directivo de la institución educativa respecto del PIAI.
- Debatir y negociar propuestas (proceso).
- La frecuencia aproximada de reunión es una vez cada semana (en la primera reunión se debate el PIAI, y la que propusiera el director de la institución educativa).
- La CS no debe interferir el desarrollo de la práctica preprofesional su reunión será en las horas que se fijan para el funcionamiento de la Comisión de Seguimiento.
- La CS designará a uno de los integrantes del GIAI como secretario que recogerá lo relevante que se discute en cada reunión.
- Objetivos específicos de la primera reunión de la Comisión de Seguimiento.
- Constitución formal de la CS.
- Presentación de la estrategia metodológica y discusión del proyecto de investigación-acción

Introducción de elementos analizadores.

En esta primera fase, del desarrollo de la práctica preprofesional, es importante introducir determinados acontecimientos o analizadores contruidos y planteados en el propio proceso de investigación, que provoquen algún impacto en la actividad pedagógica que se realiza en el aula en relación al desarrollo del currículo.

Formalmente, los analizadores contruidos desbloquean el poder psíquico y provocan una acción/reflexión de y sobre la acción con la finalidad de generar reacciones, movimientos y, en definitiva, praxis, que permitan de construir y “abrirse” hacia nuevas situaciones y puntos de vista.

Objetivos.

- Difusión, movilización, implicación y participación de los involucrados, promover la acción-reflexión.
- Valoración de la búsqueda de información que fortalece la participación en la investigación.

Paralelamente, el impacto social y las reacciones que se generen de la ejecución de las acciones pedagógicas transformadoras de la estrategia pedagógica pueden ser también un elemento susceptible de análisis (y, por tanto, es útil registrarlo de alguna forma como material de observación).

Proceso.

Si bien la propia constitución de la Comisión de Seguimiento o la realización del trabajo de campo intervienen sobre la realidad social y, por tanto, son ya analizadores construidos, otros posibles analizadores que se pueden introducir son:

Periódico mural sobre el desarrollo de la estrategia pedagógica.

Talleres con expertos pedagogos.

Trabajo de campo.

La primera fase del trabajo de campo consiste en la realización de entrevistas al personal a los docentes de la institución educativa, observaciones al trabajo que desarrollan los estudiantes en las diferentes áreas de la Educación General Básica y la aplicación de las guías del desarrollo de la práctica preprofesional.

Objetivos.

- Obtener informaciones sobre políticas educativas de alimentación, buen vivir, inclusión, medio ambiente, e identificar analizadores históricos.
- Conocer las (percepciones sobre las) relaciones que se establecen entre el poder del rol docente y la actuación de los estudiantes en el aula.

- Identificar los discursos, propuestas y estrategias que se implementan en relación al desarrollo del currículo de las áreas básicas.

Elaboración de la guía de entrevista.

Sobre la base de las guías entregadas para el desarrollo de la práctica preprofesional hay que elaborar otras guías que permita registrar información complementaria de los subtemas que se cubren en la entrevista.

A veces, se añade también un guion de posibles preguntas orientativas, relativamente abiertas, para que sirvan de ayuda durante la conversación, lo que no implica que se tengan que formular tal y como están redactadas ni en el mismo orden; lo fundamental es priorizar la fluidez y naturalidad en la conversación. Aunque el guion no sea sistemático, se tienen que tener presentes en todo momento los objetivos y los temas que deben aparecer, por lo que el éxito de la entrevista dependerá menos de las preguntas y de la capacidad de concentración y conducción en el momento de realizarla. A pesar de que la guía de entrevista dependerá de los objetivos concretos en cada caso, unas indicaciones generales serían:

- Introducir los temas de la forma menos dirigida posible, para ir dirigiéndolos progresivamente si no emergen de forma espontánea.
- Facilitar la emergencia de los temas y discursos más tópicos al principio de la entrevista
- Introducir analizadores históricos. Es importante que el GIAI de investigación haya estudiado previamente el analizador en cuestión, para poder contextualizar y contraponer los diferentes discursos.
- Dejar para el final de la entrevista las preguntas referidas a redes sociales (relaciones entre administración, entidades y grupos, conflictos personales, etc.,).
- La entrevista debe registrarse de alguna forma (vídeo, o grabación de voz en el celular) para poder ser analizada posteriormente. No obstante, al

apagar la grabadora frecuentemente se producen fuertes descargas conversacionales en las que emergen confesiones y discursos muy valiosos; conviene anotar estas ideas antes de que se olviden (respetar evidentemente el entorno de confidencialidad en el que se realiza).

Realización de la entrevista.

En general, es mejor que la entrevista sea realizada por una sola persona, con el fin de facilitar el entorno de empatía que requiere una conversación de este tipo; si la realizan dos personas, una se puede centrar en el seguimiento del guion y la formulación de las preguntas y la otra en tomar notas de campo y en añadir o incidir en determinados momentos de la conversación.

Entrega y discusión del Primer Informe.

Se trata de un informe provisional de autodiagnóstico, para su discusión en la Comisión de Seguimiento (si no se puede presentar por escrito, es útil redactar un guion que sirva de base para el debate). La discusión de este primer informe obedece fundamentalmente a dos objetivos:

Por una parte, es un punto de llegada para la información exploratoria recogida hasta ese momento. Por otra, la propia discusión también sigue "abriendo" más información:

- Enriquecer, matizar o discutir las conclusiones extraídas.
- Recoger nuevos posicionamientos sobre los temas tratados.
- Perfilar el mapa social y rediseñamos el trabajo de campo.

El informe incluye.

Finalidades de la investigación.

Base epistemológica/ideológica y objetivos últimos de la investigación.

Autodiagnóstico.

A partir de la documentación y datos recogidos, el mapa social y una primera lectura de las entrevistas realizadas.

Diseño de la investigación, métodos y técnicas previstos y cronograma.

Entrega y discusión del Segundo Informe.

Se trata de unas primeras conclusiones para su debate y discusión en el GIAI, en la Comisión de Seguimiento y en talleres participativos (ver siguiente apartado).

Como en el caso del primer informe, si no es posible presentarlo por escrito se puede redactar un guion o resumen que sirva de base para la discusión. También puede ser apropiado redactar un cuaderno de trabajo donde se plasmen de forma sintética y con lenguaje sencillo las ideas principales del informe y de la discusión

Entrega del informe final.

El informe final, es una herramienta de trabajo para todos los estudiantes involucrados que participaron a lo largo del proceso. Por lo tanto, se trata de que se escriba en un lenguaje cotidiano (no técnico ni académico) y se entregue a todos participantes, a la autoridad de la unidad educativa y al docente coordinador de la práctica pedagógica.

El diseño de proyectos de aula interculturales.

El diseño de proyectos de aula intercultural, es una herramienta para construir conocimiento pedagógico a partir de la relación dialéctica teoría-práctica, que es una configuración que sintetiza la acción pedagógica transformadora en la que se pone de manifiesto un modo particular de ser de los sujetos fruto de su carga histórica personal en la cual la capacidad de ser y hacer se retroalimentan, y sostienen y constituyen el fundamento de la acción creativa del hombre (Guyol citada por Gorodokin, 2005).

Planificar el desarrollo de la práctica preprofesional desde la construcción de proyectos de investigación acción intercultural implica en los grupos diversos integrar conceptos, representaciones, certezas y creencias, saberes que orientan propósitos de intervención pedagógica para solucionar desde cada tema que se estudia en el aula un problema pedagógico.

La solución de problemas pedagógicos en el aula derivados del proyecto de investigación acción intercultural, implica una práctica social que inserta entre educación y sociedad sujetos mediatizados por el conocimiento resultado de la transformación del objeto, y que a su vez su mediación tributa al logro de mejores desempeños resultado de nuevos saberes que enriquecen la formación docente.

En ese sentido, los problemas que emergen de los diagnósticos y con los que se construyen los proyectos de investigación acción-participativa están presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes producto de obstáculos pedagógicos y epistemológicos de la mediación del aprendizaje, de viejas prácticas de modelos tradicionales detienen los cambios que exige la contemporaneidad.

El autor sostiene que, “estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundamentadas en epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acrílicas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico” (Díaz, 2003:3).

La estrategia pedagógica.

La práctica pedagógica, revela aún algunas insuficiencias en cuanto a su modelación dadas las actuales transformaciones que sufre la educación por los acelerados cambios que impone la contemporaneidad y los niveles superiores de concreción teórica y práctica expresada en la carencia de un modelo que oriente la actuación pedagógica del estudiante de formación docente, y del que está en servicio que encauce lograr niveles óptimos en su desempeño académico y profesional.

La estrategia, es un término extrapolado a diversas esferas de la vida social, entendida en su definición más elemental, como “arte de dirigir las operaciones...”, (Toro, M.DE., 1968:441) se identifican dos componentes, uno cognitivo visto como (arte) conjunto de reglas y principios, y otro

interventivo (operaciones), dado en el conjunto de medios para alcanzar un resultado o acción que produce un efecto.

Por su parte (Morín, 1990) plantea lo siguiente; “la estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca información” (Morín, 1990:113).

Para (Sierra, 2007), la estrategia pedagógica es: “la concepción teórico-práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y el desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar” (Sierra, 2007:19).

A su vez la investigadora educativa citada considera que, la estrategia es susceptible de ser modificada, precisada, delimitada constantemente a partir de los propios cambios que se operan en el objeto de transformación. La estrategia pedagógica, por parte del docente responde a los objetivos definidos para los estudiantes en cada nivel de educación.

Los antecedentes del modelo estructural de una estrategia pedagógica se encuentran reflejados en la literatura especializada. La práctica educativa constituye también precedente para este estudio, dado en las estrategias pedagógicas elaboradas por los docentes en los diferentes niveles de educación. Estos estudios permitieron conformar los componentes que se presentan a continuación.

Orientación.

- Detección de contradicciones en un contexto pedagógico dado.

- Aspiración futura, destacar el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico.
- Establecer la significación socio-pedagógica.

Implicación.

- Precisión del aporte de los sujetos de la educación y la realidad pedagógica al objetivo.
- Líneas de acción e influencia pedagógica.
- Establecimiento de compromisos y responsabilidad pedagógica a partir de su contribución al objetivo.

Formulación.

- Establecimiento del grado de alcance de la situación de aprendizaje.
- Expresión sintética de concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico que guíen las acciones.
- Señalamiento de variantes para planear el (los) concepto(s) o intención(es) de la dirección del proceso pedagógico.

Planificación.

- Relación entre los componentes del proceso pedagógico, según el concepto expresado.
- Establecimiento de las actividades a tener en cuenta en el contexto cambiante en que tiene lugar la situación de aprendizaje.
- Establecimiento de diferentes grados de complejidad de las actividades compensatorias, diferenciadas y/o desarrolladoras en la situación de aprendizaje.

Ejecución.

- Establecimiento de las actividades en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico individual y/o grupal.
- Estructura organizativa para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógica.
- Precisión de las implicaciones para la dirección del proceso pedagógico y para las personas protagonistas del proceso pedagógico.

Control.

- Indicadores del seguimiento y control de las fases anteriores.
- Establecimiento de la factibilidad de la propuesta pedagógica (didáctica, educativa).
- Incorporación de medidas para favorecer el éxito en el comportamiento estratégico de los estudiantes.

La capacidad de los docentes de hacer uso de su creatividad, de su pensamiento para visualizar en la práctica las múltiples variantes que van a permitir la modificación, la transformación, la consolidación y el desarrollo de los estudiantes es, en última instancia, lo que conduce al éxito en la puesta en marcha de las estrategias pedagógicas pertinentes.

El esquema de la estrategia contiene los siguientes componentes:

1. Tema (nombre el proyecto integrador).
2. Diagnóstico: interno – externo.
3. Problema.
4. Objetivo.
5. Categorías o niveles.
6. Modelo de la Estrategia.
7. Formulación de las acciones de transformación estratégicas.
8. Evaluación.

Referencias bibliográficas.

- Ackoff, R. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.
- Alvarez, A., Y del Río, P. (1994). Education as cultural construction. En P. del Río, A. Alvarez y J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies*, 4(1). Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje.
- Arend, J.M. (1998). *Educación e investigación hacia el cambio*. UNAM, México.
- Arent, H. (2009). *La condición Humana*. Paidós. Barcelona. Disponible en <https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf>
- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1999). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós. Argentina.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, ISBN 950-518-009-8, Argentina. Disponible en [Lhttps://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf](https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf)
- Berk, L., y Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotski and early education*. Washington, D. C: National Association for the Education of Young Children.
- Blandez, A. J. (1996). *La investigación-acción un reto para el ado*” Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. España: INDE publicaciones.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*, México, D.F.: Editorial Grijalbo.
-

- Bruning, R H., Shaw, G. J., Y Ronning, R. R. (1995). Cognitive psychology and instruction. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Calsamiglia Blancafort, H. – Tusón Valls, A. (1999), Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Barcelona, Ariel (segunda edición 2007).
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. Revista de Educación, 339, 765-799.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En L. Moll, (Ed.), Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology (pp. 89-110). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Correa, N. y Rodrigo, M. (2001). La representación del comportamiento pro-ambiental a partir de un contexto de activación de creencias único versus múltiple. Medio ambiente y comportamiento humano, 2(1), 59 – 78.
- Delgado, F. (2001). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Publicación de la Universidad de Los Andes, Mérida.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). Editors. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- De Vries, R, y Kolhberg, L. (1990). Constructivist early education: Overview and comparison with other programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Foucault, M. (1986). Por qué hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto, en la obra colectiva materiales de sociología crítica. Madrid: La piqueta.
- Freire, P. (1980). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, Argentina.
- Gallego, C., Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Prisma Social. Revista de Investigación Social, 16, 60-110.

- Gastaldi, I. (2003). El hombre un misterio, Abya Yala, Sexta Edición. Quito, Ecuador.
- Goodwin, Ch. –Duranti, A. (eds.), (1992), Rethinking Context, Cambridge, Cambridge University Press
- Gracia, M. J. (2009). El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador. México. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez Editores.
- Habermas, J. 1989. “Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos”. Cátedra, Madrid.
- Heckmann, P.E.; Weissglass, J. (1994) Contextualized Mathematics Instruction: Moving beyond recent proposals. For the learning of Mathematics 14, 1, 29-33.
- Hessen, J. (1999). Teoría del Conocimiento. Porrúa (Col. “Sepan Cuantos...”, núm. 351). México.
- Iglesias, S. (2011). Tesis “Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa” Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Imbernón, F. (2007). La formación permanente del ado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial Graó.
- Johansen, P. y Nielsen, N. (2012). Bridging between the regional degree and the community approaches to rurality. A suggestion for a definition of rurality for everyday use. Land Use Policy, 29, 781-788. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2011.12.003>
- John-Steiner, V. (1995). Cognitive pluralism: A sociocultural approach. Mind, Culture and Activity: An International Journal, 2, 2-11.
- Karnmi, C. (1973). Pedagogical principles derived from Piaget's theory: Relevance for educational practice. En M. Schwebel y J. Raph (Eds.). Piaget in the classroom. New York: Basic Books
- Lavaniegos, L. (2008). Competencias fundantes: sentido de auto apropiación y sentido comunitario. Xihmai, 3(5), 1-11.

- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones, publicado en la Revista de la Universidad de La Salle, XI, 1(17).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones.
- Márquez, Á. (1995). La crisis de la Modernidad y la Razón Pedagógica, Revista Frónesis, Nº 2, Diciembre, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Martínez, A. (2004). "Enseñanza reflexiva en el aula de lenguas extranjeras". Revista didáctica (Lengua y literatura), volumen 16, 127–144.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. Apuntes de Psicología, 22(2), 187-211.
- Moll, L. C. (Ed.), (1990). Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Munby, H., Russell, T., y Martín, A. (2001). Teacher's Knowledge and How It Develops. En Richardson, V. (Ed.). Handbook of Research on Teaching. (pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- OLS (2011). Using data: transforming potential into practice. Toronto: Ontario Leadership Strategy. Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionFall11.pdf>
- Ordoñez, C. (2001). Instrucciones de redacción de un ensayo argumentativo. Manuscrito no publicado, Maestría en Educación, Universidad de los Andes, Colombia.
- Ortega y Gasset. Meditación del Quijote.: El hombre es él y sus circunstancias. Madrid.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAO/ Colofón (3ª ed.). México.
- Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Graó.

- Polo, L. (2017). La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. ISSN 2007-7467. 8(15), Disponible en <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/289/1368>
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Diada, Sevilla, España.
- Pruzzo, V. (2001). *La Transformación de la formación docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas ayudantías*, Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Ramírez, A. A. (2017). *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del ado*. Cátedras CONACYT – México.
- Ramos, I., Holgado, D. y Maya, I. (2014). El clima organizativo y el sentido de comunidad en la implicación comunitaria de las agrupaciones de las artes escénicas. *Apuntes de Psicología*, 32(2), 107-117.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión. Cerramientos y Potencialidades. En *Ámbitos de Encuentro*. Vol. 7, no. 1, 9-30
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Cátedra. Madrid.
- Rieber, R W., y Carton, A. S. (1987). *The collected works of L S. Vygotsky*, Vol. 1. New York: Plenum Press.
- Rodríguez, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Rogoff, B., y Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognition. *American Psychologist*, 50 (12), 869-877.
- Rogoff, B. (1996). Developing undersrartding of the idea of communities of learning. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 1 (4), 209-229.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.

- Schildkamp, K., Ehren, M. y Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-131.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stahl, G., Koschmann, T., y Suthers, D. (2006). *Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador: Una perspectiva histórica*. En R. K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (C. Collazos, Trad., págs. 409-426). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (2003). *Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación*. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Tapia y Frómata (2019). *Didáctica, investigación y formación docente, desde la interculturalidad en la educación general básica formación docente: investigativa intercultural*. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE) ISSN 1390-9010*. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-225.pdf>.
- Thiebaut, C. (2001). *El sujeto postmoderno. Una reivindicación del sujeto moral tras su descarte en el siglo XX*, *ARETÉ Revista de Filosofía* 13(2). 91-111
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- Touraine, A. (2002). *¿Cómo salir del liberalismo?*. Buenos Aires: Paidós.
- Verbiest, E. y Mahieu, P. (2013) *Developing leadership capacity for data-informed school improvement*. Documento de trabajo. Disponible en:

<https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/b25222/e57db855.pdf>

- Verneaux, R. (2011). Curso de filosofía tomista. Epistemología general o crítica del conocimiento. Herder. España.
- Villalobos, J., y de Cabrera, C. (2009). “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales (14), 139–166.
- Villar-Angulo, L. M. (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular. Ediciones Mensajero (2a. ed.). España.
- Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1935/1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. Infancia y Aprendizaje, 27-28, 105-116.
- Vigotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. Mind, Culture and Activity: An International Journal, 3, 74-101
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. Mind, Culture and Activity: An International Journal, 1(4), 202-207.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Revista Anthropos. México.
- Zemelman, H. y León E. (1997). Sujeto y subjetividad en la construcción metodológica en: Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) UNAM. Revista Anthropos. Barcelona, España.
- Zoro, B. (2018). ¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora. Disponible en https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/PL_BZ_COMO-USAR-DATOS.pdf

- Zubiría, J. de. (2006). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.