

**IMPLICACIONES DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO EN PROPUESTAS
EDUCATIVAS**

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**JUAN MAURICIO ARIAS GIRALDO
ELKÍN ALONSO RÍOS OSORIO
GUILLERMO LEÓN GÓMEZ ZULUAGA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
ENERO 2007**

**IMPLICACIONES DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO EN PROPUESTAS
EDUCATIVAS**

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**JUAN MAURICIO ARIAS GIRALDO
ELKÍN ALONSO RÍOS OSORIO
GUILLERMO LEÓN GÓMEZ ZULUAGA**

Trabajo de Grado presentado como requisito
para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Asesor
LUIS OSCAR LONDOÑO ZAPATA

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
ENERO 2007**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	
METODOLOGÍA	8
1. HACIA UNA COMPRENSIÓN DE ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.	11
1.1 CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.	11
1.2 EL PROCESO EDUCATIVO ES UN PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL POR EXCELENCIA.	16
1.3 EL APRENDIZAJE, UNO DE LOS MECANISMOS FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO.	18
1.4 PENSAMIENTO Y LENGUAJE. ELEMENTOS CLAVES EN LA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LA CONCIENCIA HUMANA.	22
1.5 EL LENGUAJE ESCRITO, CAMPO E INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO.	23
1.6 LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS DEL CONOCIMIENTO.	26
1.6.1 Didáctica de la lengua (la enseñanza de la lengua a través de textos).	30
1.6.2 Didáctica de las matemáticas.	31
1.6.3 Didáctica de las Ciencias Sociales.	32
1.6.4 Didácticas de las Ciencias Naturales	34
2. IMPLICACIONES DEL CURRÍCULO, LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA EVALUACIÓN EN PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.	37
2.1 CURRÍCULO Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.	40
2.2 TRANSPOSICIÓN Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.	50
2.2.1 Aproximaciones conceptuales.	50
2.2.2 La transposición didáctica, la mediación y la Pedagogía del Texto.	56
2.2.3 Los géneros textuales en la transposición didáctica y la Pedagogía del Texto.	63
2.3 LA EVALUACIÓN Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO.	64
2.3.1 Algo de historia sobre la evaluación	65
2.3.2 La Evaluación educativa en Colombia	69
2.3.3 Una mirada de la evaluación desde la Pedagogía del Texto.	74
3. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO. PROPUESTA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DEL MEDIO RURAL	
3.1 PRESENTACIÓN	77
3.2 FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS	77
3.2.1 Orientación Filosófica.	78
3.2.2 Fundamentos Pedagógicos.	78
3.3 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.	79
3.4 LÍNEAS DE FORMACIÓN SOBRE LAS CUALES SE FUNDAMENTA LA PROPUESTA.	85

3.4.1 Línea de formación desarrollo cultural, lúdico y estético.	85
3.4.2 Línea de formación de desarrollo científico y tecnológico.	86
3.4.3 Línea de formación desarrollo comunitario y productivo.	87
3.4.4 Línea de desarrollo humano personal y social.	88
3.5 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS A PARTIR DE LAS LÍNEAS DE FORMACIÓN.	89
3.5.1 Núcleos temáticos.	89
3.5.2 Los ciclos lectivos especiales integrados – CLEI.	90
3.6 LA FORMACIÓN DE EXTENSIONISTAS COMUNITARIOS Y DE ANIMADOR Y/O EN EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.	95
3.7 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN.	96
3.7.1 Estrategia principal.	97
3.7.2 Otros aspectos.	98
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	99

PRESENTACIÓN

La Pedagogía del Texto (PdT) es un enfoque pedagógico que en su construcción presenta elementos de reflexión con las cualidades propias de todo conocimiento científico, incorporando avances y conclusiones de la Filosofía del lenguaje, la lingüística y la psicolingüística. Parte del reconocimiento de realidades propias y de los contextos socioculturales de los sujetos, procurando su desarrollo humano integral a través del reconocimiento, la producción, análisis, síntesis y aprehensión de textos sociales con sentido crítico, dinámico, participativo y creativo.

Este nuevo abordaje pedagógico, reconoce que la gran mayoría de conocimientos que ha desarrollado la humanidad se expresan a través de textos tanto orales como escritos, lo que implica reconocer el lenguaje como el principal vehículo para la apropiación del conocimiento de manera crítica y transformadora, con múltiples lecturas de la realidad (Sujeto – Contexto) con los diferentes géneros de texto como soporte para la creación de alternativas válidas en la aprehensión y transformación de dicha realidad.

En este sentido, es necesario comprender la lengua como sistema de signos y reglas al servicio de la comunicación, que exige un trabajo comprensivo del micro y macrouniverso lingüístico, asumiendo que el dominio del lenguaje es esencial para el dominio del conocimiento por parte del sujeto, con los textos como insumo para ser crítico de los textos que el mismo produce y de los textos de otros; esto constituye un pilar fundamental de este enfoque pedagógico caracterizado por ser crítico y exigir crítica permanente.

La interacción entre el lenguaje y pensamiento, se ve estimulada por la apropiación del conocimiento por parte de los sujetos quienes mejoran sus competencias comunicativas como la escucha, el habla, la lectura y la escritura, incorporándolas a la estructuración de los textos como unidad básica de comunicación. Esta situación de producción textual implica un tránsito de la enseñanza abstracta de la lengua hacia la consideración de ésta como la mejor forma de apropiación de la realidad, para abordarla, comprenderla y transformarla con sentido crítico; es allí donde entra en vigencia la necesidad de un análisis sobre este enfoque pedagógico desde su fundamentación conceptual, avances y conclusiones, identificando sus aportes, líneas de acción e implicaciones en el acto educativo desde categorías determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como: el currículo, la transposición didáctica y la evaluación, aspectos que serán los ejes de la reflexión para la apropiación de este nuevo abordaje.

La Pedagogía del Texto ha tenido aplicaciones iniciales en Latinoamérica a través de la Universidad del Espíritu Santo en Vitoria (capital del Estado de Espírito Santo en Brasil), la Corporación CIAZO en el Salvador, la Comunidad Maya ex Chi

de Guatemala, la Corporación Educativa CLEBA (Medellín) y la Universidad Católica de Oriente (U.C.O) (Rionegro-Antioquia) en Colombia.

Todas estas experiencias consideran la Pedagogía del Texto como un enfoque pedagógico válido en tanto permite el replanteamiento permanente de sus elementos en la acción formativa, provocando la reflexión, la crítica y el análisis para su posterior implementación. Se asume como un abordaje pedagógico en construcción, que no pretende desarrollar metodologías unívocas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque si proponer algunas consideraciones al respecto.

La Universidad Católica de Oriente, desde 1997 viene considerando la PdT como uno de los elementos principales para la investigación y la extensión, al orientar desde este enfoque pedagógico proyectos de investigación educativa y pedagógica para sectores rurales, campesinos, afrocolombianos e indígenas, permitiendo en distintos departamentos del País la construcción de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, donde la educación es asumida como un proceso social que desborda el carácter convencional de la escuela, posibilitando acciones formadoras y transformadoras en los sujetos, sus familias y comunidades. Desde este enfoque se han gestado propuestas de formación para docentes, docentes-directivos y escritores de materiales educativos, y propuestas de educación formal (Básica y Media) e informal (Animadores y Extensionistas Comunitarios) para jóvenes y adultos en sector rural, campesino e indígena. Por esta razón, la presente investigación reviste a demás de lo expresado, un interés Institucional fundamental, al asumir la PdT no sólo como un abordaje pedagógico válido para orientar su que hacer educativo, sino también como un subproyecto de investigación dada su condición de enfoque en construcción.

De este modo, la reflexión planteada en la presente investigación, busca desde las limitaciones de la PdT (por su novedad, literatura y aplicación) una mejor comprensión de dicho abordaje pedagógico y sus implicaciones para la educación, abordando los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los ejes fundamentales para adelantar una reflexión pedagógica crítica en torno al enfoque pedagógico de la Pedagogía del Texto, que sustente una propuesta educativa de calidad eficiente y equitativa?
- ¿Cómo lograr una educación de Calidad mediada por la apropiación de conocimientos científicos, con todas sus implicaciones teórico – prácticas y con la crítica y la autocrítica como principio fundamental que guíe el proceso educativo bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto?.

Presentar una reflexión crítica sobre la PdT desde estos interrogantes, implica partir de sus avances conceptuales, sus principios, sus elementos y su desarrollo propio; así mismo, emprender acciones para identificar los principios pedagógicos

que orienten procesos educativos, analizando los principales aportes de la lingüística textual y el interaccionismo social a la transformación de la realidad a través de la apropiación de conocimientos científicos por parte de los sujetos, que buscan un cambio en su calidad de vida y esto lo pueden lograr a través de una apropiación de conocimientos de manera crítica y autocrítica por medio de los textos como unidad básica de pensamiento.

Abordar este enfoque pedagógico, articulado con el currículo, la transposición didáctica y la evaluación como categorías centrales de la reflexión propuesta desde lo educativo, conlleva la necesidad de emprender acciones concretas que contribuyan a pensar en una educación más pertinente y de mayor calidad, dándole al texto todo el valor como eje central en la producción, análisis, síntesis, aprehensión y recreación del conocimiento científico como base para el desarrollo. Así, la PdT se constituye en un reto para todo educador que transite por los caminos de la innovación y los nuevos avances pedagógicos que puedan ser aporte para el mejoramiento de la calidad de la educación, con el desarrollo humano integral como referente principal.

Para ejemplarizar las implicaciones de la Pedagogía del Texto en los asuntos educativos arriba enunciados, hemos incluido en el tercer capítulo una de las Propuestas desarrolladas por el Equipo de Investigación SER del que son participantes los autores del presente trabajo (“PROPUESTA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DEL MEDIO RURAL”), con el fin de hacer visible la orientación y articulación del currículo, de la transposición didáctica y de la evaluación desde este abordaje pedagógico que no pretende ser un método de enseñanza unívoco.

“Rechazamos con vehemencia la idea de identificar la Pedagogía del Texto con un método de enseñanza, porque en el sentido común del campo educativo la palabra método remite a la idea de trazar de manera más o menos estricta las modalidades de interacción entre el educador y las personas a las cuales él dirige su intervención. A pesar de no negar los métodos como un componente esencial de la acción de enseñar y de aprender, no podemos aceptar la rigidez de un método que define de antemano todos los procedimientos y pasos a ser dados en la compleja tarea de expresar conocimientos, de interpretarlos y resignificarlos”.¹

Esta investigación deja planteada la posibilidad de seguir profundizando en la comprensión, construcción y aplicación del enfoque de la Pedagogía del Texto, y su confrontación otras propuestas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas, emprendiendo si es del caso acciones concretas para mejorar los procesos educativos.

¹ FAUNDEZ, Antonio, MUGRABI, Edivanda y SÁNCHEZ, Antonio. Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. Universidad de Medellín, 2006. p. 15.

METODOLOGÍA

Definido el problema de la Pedagogía del Texto como un enfoque pedagógico en construcción que estimula la crítica y la apropiación del conocimiento para el empoderamiento y la transformación de la realidad por parte de los sujetos educativos, se describe a continuación la metodología utilizada para esta investigación.

Es importante aclarar que este trabajo hace parte de un macroproyecto de investigación educativa y pedagógica para los sectores rurales, campesinos, indígenas y afrocolombianos, adelantado en la Universidad Católica de Oriente en su Facultad de Educación y su grupo de investigación en Educación Rural (SER)^{*}, para hallar caminos que posibiliten acciones formadoras y transformadoras en la vida personal, familiar o social de los distintos actores, participantes y comunidades vinculadas a procesos educativos. Por lo tanto, los resultados de este ejercicio están en el marco del análisis crítico de la Pedagogía del Texto a partir de las bases teóricas halladas, la capacitación permanente de los investigadores y la construcción de teoría desde las experiencias en el trabajo práctico en diferentes contextos.

La investigación en su desarrollo ha experimentado diferentes cambios, suscitados por lo nuevo del enfoque pedagógico, por las diferentes experiencias de los participantes en la investigación y por el aporte de las distintas comunidades y equipos de trabajo que han permitido una mejor comprensión y aplicación de este enfoque pedagógico, especialmente en América Latina.

En un principio se quiso partir de la experiencia directamente en campo, pero la confrontación teórica resultaba un tanto compleja por lo limitado de la bibliografía disponible, dado la reciente aplicación del enfoque pedagógico de la PdT y por los múltiples elementos y diversas características de los contextos de aplicación; por lo tanto, se determinó abordar primero el trabajo conceptual --objeto de la presente investigación-- para el análisis cualitativo crítico con enfoque histórico hermenéutico, proponiendo el trabajo práctico - experiencial para otra fase del macroproyecto general que cursa en la UCO.

Por el planteamiento anterior, esta investigación se asume como de tipo cualitativo, con un enfoque histórico – hermenéutico en atención a que se enfrenta el problema de comprensión de la Pedagogía del Texto, para la interpretación y tematización de sus aportes a la investigación y construcción de modelos pedagógicos y de propuestas educativas. Se trata de indagar y analizar

^{*} SER - Servicio Educativo Rural: grupo de Investigación adscrito a la Facultad de la Educación de La Universidad Católica de Oriente, reconocido por COLCIENCIAS en la categoría B

críticamente los avances, elementos, principios y conclusiones de este abordaje pedagógico, considerando su articulación al currículo, la transposición didáctica y la evaluación, como elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así determinar las implicaciones para una educación pertinente y de calidad desde marcos teóricos propositivos,

El enfoque histórico – hermenéutico seleccionado para el caso de este ejercicio investigativo, es apropiado por sus aportes para la interpretación y la comprensión de la PdT, desde los niveles teóricos – prácticos y pedagógicos, reconociendo el valor del conocimiento como empoderador de los sujetos para enfrentar la realidad y los problemas que esta le plantea no sólo para comprenderla sino para transformarla.

En este proceso la pregunta de investigación se fue definiendo cada vez que se tenía interacción con los diferentes actores (comunidad, pares académicos, asesores, etc.), hasta llegar a un cuestionamiento más consolidado – aunque abierto - el cual corresponde a la identificación de los elementos esenciales de la PdT y de su relación con el diseño de propuestas educativas a partir sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde los tres elementos antes nombrados: el currículo, la transposición didáctica y la evaluación.

En este sentido, la hermenéutica tiene especial importancia para la investigación, en tanto esta considera la interpretación como camino para la comprensión de las distintas teorías y disciplinas que sustentan la Pedagogía del Texto y permite construir una ruta válida desde lo epistemológico y lo metodológico para el análisis de los múltiples texto que orientan este estudio. Ella se asienta en la autonomía de la expresión lingüística y en la extensión del fenómeno comunicativo, permitiendo entonces construir conocimiento no solamente desde el pensar, sino también desde el observar con sentido.

En una investigación de estas características, la relación sujeto – objeto se da por interacción mutua y el origen del problema está en la comunicación, por tal motivo se utilizan técnicas cualitativas del lenguaje como la reflexión y el análisis de textos, para una comprensión e interpretación de relaciones internas y profundas para la producción de un conocimiento comprensivo. Las bases teóricas de esta investigación están sustentadas principalmente en un recuento de la Pedagogía del Texto con referentes como: Lev Vigotsky, Mijail Bajtín, Jean Paul Bronckart, Edivanda Mugaribí, Antonio Faundez y las experiencias institucionales mencionadas.

En el aspecto netamente operacional de la metodología se acude al análisis de contenido, mediante la utilización de instrumentos como fichas de descripción, temáticas, de avance y de contenido, haciendo uso de herramientas como los mapas conceptuales, las construcciones conceptuales y la lecto escritura analítica;

así mismo el intercambio con otras comunidades académicas en diferentes eventos y la circulación de informes internos y externos.

El desarrollo metodológico de la investigación permite el orden y el rigor necesario para presentar una reflexión crítica de gran valor, tanto como ejercicio académico propuesto en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano como para posteriores investigaciones en la Universidad Católica de Oriente desde su grupo de investigación en Educación Rural.

Esta investigación pretende ser un proceso de inferencia teórica, que permite construir hipótesis válidas para ser consideradas en propuestas educativas, sin pretensión generalizadora e inequívoca frente a los planteamientos aquí tratados.

1. HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

Este primer capítulo corresponde a uno de los objetivos o componentes básicos de la investigación: “La Presentación de una reflexión pedagógica crítica sobre el enfoque de la Pedagogía del Texto desde sus avances conceptuales, sus principios, sus elementos y sus desarrollos para una educación pertinente y de calidad”. Por tanto, no pretende ser un tratado exhaustivo sobre dicho abordaje, aunque sí un sustento conceptual crítico que oriente las implicaciones para una educación que favorezca un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz donde los participantes se apropien cualitativamente de los conocimientos necesarios para comprender y transformar su realidad y la de sus comunidades, en orden a un desarrollo justo y apropiado a las condiciones de cada contexto.

En esta tarea nos apoyaremos en los avances propuestos por los gestores de dicho enfoque pedagógico, y su referencia a los avances incorporados desde la filosofía del lenguaje, la lingüística textual, la psicolingüística, el socio-interaccionismo, la pedagogía y la didáctica, presentando de forma crítica algunos principios que orienten elementos esenciales para la educación como el currículo, la transposición didáctica y la evaluación, favoreciendo la investigación y elaboración de modelos pedagógicos y propuestas educativas, adecuadas en cada contexto a las exigencias, intereses, necesidades y potencialidades de los sujetos educativos y sus comunidades.

1.1 CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

“ Se deja de lado la dicotomía ‘alfabetizado-analfabeto’ y se llega a la conclusión de que todos, de alguna manera, somos ‘analfabetos’ frente a algunos tipos de información...”

La lectura y la escritura, la capacidad de analizar, de inferir, de comprender distintas formas de razonamiento se tornan cada vez más necesarias. Al mismo tiempo, las actitudes ‘modernas’ de autonomía, de flexibilidad y creatividad en la solución de problemas, la capacidad de búsqueda de alternativas son requeridas en variados ámbitos sociales y productivos.”² (UNESCO)

En la historia de la humanidad, han existido épocas en las cuales la sociedad parece haber evolucionado con más fuerza, denominadas “revoluciones”; ellas, en momentos específicos han cambiado los paradigmas y formas de vida de los seres humanos. En las revoluciones industriales por ejemplo, aparecieron por los

² UNESCO. Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile. Abril, 2000.

avances de la ciencia las máquinas y procesos que desplazaron en buena parte la fuerza de trabajo del hombre y la mujer, desarrollando trabajos y tareas de forma más rápida y eficiente. Ante esta situación, la condición de supervivencia estaba dada por la capacidad de enfrentar el cambio, y en él, las nuevas condiciones del mercado y de la fuerza de trabajo.

Hoy, el mundo que nos ha tocado vivir, está pasando por un nuevo cambio, marcado por el progreso vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones, donde los activos más valiosos de las personas y empresas no están dados como en otras épocas en los bienes tangibles (maquinaria, edificios, instalaciones...), sino en activos intangibles (conocimientos, informaciones, experiencias, propiedad intelectual), que son considerados como materia prima esencial en la época actual, y que deben ser gestionados y administrados como posibilidad de éxito y supervivencia. Esta condición histórica al igual que en otras épocas, implica estar dispuestos y preparados para el cambio, asumiendo los retos y demandas actuales, donde las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones no sirven para nada sino tenemos claridad sobre con qué fin usarlas.

En estas condiciones, tal como lo expresa la UNESCO, el analfabetismo es la expresión de mayor vulnerabilidad educativa, que planteado en términos de la desigualdad en el acceso al saber, determina en buena parte la posibilidad de bienestar de todo niño, joven y adulto, por no alcanzar los conocimientos esenciales que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida cotidiana, limitando al mismo tiempo la participación eficaz en la sociedad. Aquí, la alfabetización entra a ocupar lo que debió ser un proceso de educación básica, buscando la mayor cobertura posible como lo sugiere la UNESCO a todos los gobiernos mediante el Plan Internacional de Alfabetización (*88ª sesión plenaria 19 de diciembre de 2001*) en el marco de acción de Dakar de una educación básica para todos.³

Sin embargo, el problema del analfabetismo vinculado al desarrollo se sitúa no solo en el aprendizaje y dominio del código (sistema de escritura) y del manejo de las operaciones básicas aritméticas, sino también en la necesidad de un proceso permanente de formación que le permita a niños, jóvenes y adultos, apropiarse de la realidad desde el acceso y entendimiento de los textos, adquiriendo conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad actual, que logren estimular la iniciativa y participación en su propio desarrollo y del de la comunidad. Así, lo

³ Según la UNESCO, la cobertura educativa se ha considerado por Gobiernos, organizaciones e Instituciones como una cualidad necesaria aunque no suficiente para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia.

entendió el Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos –IDEA⁴-, quienes han insistido desde su nacimiento --1987-- en la importancia de una Educación de Base más que de en un proceso de alfabetización.

En este marco histórico de la alfabetización, en especial en países tercer mundistas en los que fue reducida a campañas, el IDEA en cabeza de Antonio Faundez y su equipo, evidenció claramente las limitaciones y posibilidades de la alfabetización de adultos desde su experiencia en la educación popular Brasileira: En la educación popular la necesidad de concienciación⁵ es clara, porque de no hacerse efectiva la apropiación de conocimientos científicos será imposible que las comunidades y personas se puedan liberar de situaciones de injusticia social; ésta, es tarea de la educación aunque poco se evidencia. Además, aunque la educación popular pretende desarrollar conciencia crítica, ella misma no parece someterse a lo que propone, prima en muchos casos el interés de los maestros y las instituciones, sobre las necesidades y condiciones de los aprendices, y políticas de cobertura sobre la calidad de la educación.

Estas evidencias llevaron al IDEA a recalcar el énfasis sobre la búsqueda de la calidad educativa, insistiendo que la disposición y voluntad política, económica y organizacional es apenas un elemento esencial pero no suficiente para el reto planteado. Una educación de calidad exige un proceso continuo de formación que toca todas las dimensiones del ser humano, y la apropiación teórica- práctica de conocimientos que han de estar vinculados a la realidad natural, social y cultural de los aprendices, logrando una educación de base que va más allá de intervenciones puntuales y momentáneas que solo favorecen, según la experiencia, el dominio regular del código lingüístico desvinculado en buena parte de los casos de los contenidos y del contexto.

La alfabetización en muchos países tercermundistas se ha convertido en campañas de programas políticos de turno, es decir, en un proceso a corto plazo, insuficiente por cierto para alcanzar el dominio y apropiación suficiente de la lengua, que permita la enseñanza–aprendizaje de nuevos conocimientos, en especial de orden tecnológico y científico, en procesos educativos de postalfabetización. Para el IDEA, la educación como proceso histórico no puede

⁴ IDEA: El Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos es una Organización No Gubernamental sin ánimo de lucro, cuyo propósito es participar de manera activa en la creación de una sociedad mas justa, donde la libertad y la igualdad existen, por la participación de los mas pobres y oprimidos (<http://www.forum-idea.org/>). En este objetivo se asumen asuntos esenciales y problemáticas de la Educación como: la formación de formadores, la democracia, la ecología, la promoción de mujeres y jóvenes, la economía solidaria, la solución de conflicto, los derechos humanos, la interinstitucionalidad, el fortalecimiento de capacidades y competencias, el diálogo inter-religiones y el desarrollo duradero.

⁵ Concienciación (Paolo Freire): proceso de comprensión de la realidad que permite hacer visible las ideologías subyacentes en el fenómeno social, es pasar de una conciencia dominada o ingenua a la conciencia liberada o crítica.

lograrse a corto plazo, y debe vincularse al contexto social, económico y cultural de los participantes, sorteando las evoluciones y rupturas históricas del hombre y su conocimiento; además es menester dar un justo equilibrio al dilema de la calidad Vs la cantidad, porque bajo el pretexto de justicia y equidad se puede alcanzar una realidad educativa falseada, en la que se logra una gran cobertura pero con conocimientos limitados de los participantes que poco favorecen el desarrollo de habilidades y competencias para conocer mejor la realidad y participar concientemente de la vida política y social de las comunidades.

Después de haber comprendido los límites encontrados en los métodos y campañas de alfabetización (que estaban llevando a lo que la UNESCO denominó “analfabetismo funcional”⁶), el IDEA no sólo reveló las dificultades evidenciadas, sino que también estudió la búsqueda de aspectos esenciales para la creación de un proceso educativo de calidad, que apuntará a la formación integral del ser humano (ético, político, económico, estético, científico...), interesándose principalmente en aspectos pedagógicos.

Algunos principios esenciales para el Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos para poner en pie un proceso educativo de calidad son:⁷

- La educación debería ser un proceso democrático en el cual todos los actores participen activamente y de modo crítico. Se trata de formar hacia la democracia como la forma de organización de la sociedad, con el fin de desarrollarla y defenderla luchando contra los excesos negativos hacia los grupos desfavorecidos.
- La educación de base debería considerar las condiciones políticas y económicas que impone la sociedad actual, asumiendo las necesidades de las comunidades desfavorecidas.
- La educación de base para los jóvenes y los adultos debería estar estrechamente imbricada a las actividades de desarrollo (económico, ético, democrático, religioso, político, etc.), y el desarrollo debería ser concebido como un proceso de formación permanente.
- La educación debería permitir la apropiación teórica y práctica de los conocimientos, es decir, tener un carácter pragmático en el que la apropiación de conocimientos pueda servir para resolver problemas de la vida diaria, gracias a actividades que aplican los conocimientos adquiridos y los verifican.

⁶ UNESCO. Op Cit p. 16.

⁷ SAVOY, Matias. La Pedagogía del Texto, estudio comparativo de dos aproximaciones. Informe de licencia. Facultad de Psicología y de las ciencias de la educación. Universidad de Ginebra, Ginebra, 2002. p. 37.

(www.forum-idea.org/francais/publications/liures/livres.htm)

FAUNDEZ, MUGRAVI, y SÁNCHEZ, (Organizadores). Op. Cit. p. 220.

Esta apropiación del conocimiento también debería permitir una autonomía intelectual con el fin de continuar su propia formación y adquirir otros conocimientos.

- El proceso educativo debería partir de la realidad psicológica, económica, cultural y política de las comunidades, con el fin de descubrir los obstáculos existentes y las potencialidades, para superar los primeros y utilizar las segundas con vistas al éxito del proceso. Para hacer esto, habría que descubrir las representaciones del aprendiz y confrontarlas con otros conocimientos -- especialmente de corte científico--, con el fin de confirmarlos o invalidarlos, favoreciendo así la estructuración de un conocimiento nuevo.
- Los conocimientos enseñados y aprendidos deberían ser vinculados a las realidades sociales y permitir el desarrollo de la conciencia al reconocer el carácter histórico del conocimiento como condición para su comprensión.
- El proceso educativo debería permitir la autonomía, de modo que el participante sea responsable y crítico tanto de su propio aprendizaje, como del aprendizaje de otros.
- Una educación de calidad debería favorecer el desarrollo de las facultades psíquicas superiores, posibilitando la formación de un ser humano susceptible de contribuir a la humanización más elevada de la sociedad.

Estas convicciones y principios se constituyen en uno de los elementos claves para el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía del Texto, origen que implica necesariamente el reconocimiento del trabajo sobre la Educación de Base emprendido por el IDEA con el fin de proseguir proyectos (y reflexiones) educativos y de desarrollo en países del tercer mundo – África y América Latina, principalmente’—iniciadas a través de proyectos de alfabetización y postalfabetización por el Concejo Ecuménico de las Iglesias, con sede en Ginebra Suiza, del cual Freire y posteriormente Faundez fueron directores.

“La Pedagogía del Texto (PdT) podría definirse como un conjunto de principios pedagógicos que tiene como base teórica y práctica las ideas más convincentes, para nosotros, de varias ciencias, entre, otras la lingüística (lingüística textual), la psicología socio-interaccionista, la pedagogía y la didáctica. Además, este enfoque toma en consideración los conocimientos más avanzados de las disciplinas a aprender y a enseñar y las investigaciones pertinentes. El objetivo de la PdT es fundamentalmente proponer una enseñanza/aprendizaje eficaz que debería permitir a los participantes del proceso educativo apropiarse cualitativamente los conocimientos necesarios para comprender y, si es

posible, transformar la realidad natural y socio- histórica, de manera que puedan realizarse históricamente como seres humanos⁸

La Pedagogía del Texto es un abordaje, un enfoque educativo en construcción que toma el texto como unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas y conocimientos vehiculados en el sistema educativo; comprende un conjunto de prácticas, métodos y metodologías basadas en principios didácticos y pedagógicos que orientan el proceso educativo.

1.2 EL PROCESO EDUCATIVO ES UN PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL POR EXCELENCIA.

En el proceso de humanización los seres humanos marcan una diferencia con otros seres vivos, evidenciándose en capacidades comportamentales desarrolladas como el lenguaje, la reflexión, la conciencia, la organización social. En este sentido Vigotsky en su intento de crear un nuevo enfoque acerca de la psiquis humana enfatizó en la necesidad de diferenciar el proceso de evolución biológica y el proceso de desarrollo histórico y social que responde a otras leyes. Hay una clara diferencia en el proceso de evolución biológica que condujo al surgimiento del homo sapiens y el proceso histórico que lo llevó de hombre primitivo a hombre culto.

Estas dos líneas de desarrollo desde la concepción socio-interaccionista, se unen en el desarrollo filogenético que ha permitido producto de las interacciones sociales la aparición de capacidades durante la evolución de la especie con el fin de sobrevivir y de negociar con sus congéneres; pero también en la ontogénesis logrando en la historia individual un proceso único y complejo, en el que se diferencia quizás solo como artificio metodológico, la existencia de funciones psíquicas naturales correspondientes a la etapa inicial del desarrollo infantil que se alcanzan por acción de las leyes de la evolución biológica y las funciones psíquicas superiores, que responden más a la acción de leyes del desarrollo histórico social del individuo. Según Vigotsky, el desarrollo cultural del niño se caracteriza en primer lugar porque se realiza con un cambio dinámico del tipo orgánico, se apoya sobre los procesos de crecimiento, maduración y progreso orgánico del niño y forma con él un único todo; solamente mediante la abstracción podemos separar estos procesos.

Podría decirse que la teoría de Vigotsky es una teoría socio-histórica-cultural del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, caracterizadas inicialmente por

⁸ Instituto para el Desarrollo de la Educación de Adultos –IDEA-- La Pedagogía del Texto en algunas palabras. En: Boletín Intercambios N° 12. Julio de 1999. (www.forum.idea.org/francais/publications/jornaux/jovven.htm).

una socialización primaria⁹, o socialización precoz del niño que determina la forma de desarrollo posterior:

“Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social... De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado.” Vigotsky (Vol. IV, 1982-1984, p. 281).

Se desprende de esta postura, que el origen y naturaleza del ser humano pasa necesariamente por la sociabilidad, que para el caso del niño de pecho es el punto de partida de sus interacciones sociales futuras con el medio que le rodea, en otras palabras diríamos, que las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura son determinantes para el desarrollo del ser humano, especialmente en su primera infancia.

“ En este tipo de interacción el papel esencial corresponde a los signos, a los distintos sistemas semióticos, que, desde el punto de vista genético, tienen primero una función de comunicación y luego una función individual: comienzan a ser utilizados como instrumentos de organización y de control del comportamiento individual. Este es precisamente el elemento fundamental de la concepción que Vigotsky tiene de la interacción social: en el proceso del desarrollo esta desempeña un papel formador y constructor. Ello significa simplemente que algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales”.¹⁰

Aquí, la herencia como condición biológica del ser humano no es suficiente para su desarrollo, sino que es necesaria la colaboración social que favorezca la contribución del medio social en forma de aprendizaje, ofreciendo al sujeto signos e instrumentos que inicialmente permitan la comunicación y luego la organización psíquica, por ejemplo como lo descrito por Vigotsky en sus obras sobre el lenguaje, que en proceso genético primero se presenta solo en calidad de instrumento de comunicación en las relaciones sociales, pero con el tiempo se transforma en un instrumento de organización psíquica interior, permitiendo la aparición del lenguaje privado, el lenguaje interior y el pensamiento verbal.

⁹ La socialización primaria ha sido evidenciada según Vigotsky en investigaciones biológicas, en la antropogénesis y el desarrollo funcional del neonato (zonas cerebrales que rigen funciones sociales como la percepción del rostro o de la voz humana) y en investigaciones empíricas sobre el desarrollo social de la primera infancia.

¹⁰ UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Revista trimestral de educación comparada. Paris, vol. XXIV, nos 3-4, 1994, p. 773-799.

Desde esta perspectiva psicológica, la Pedagogía del Texto asume la concepción socio - interaccionista de Vigotsky, según la cual, el desarrollo del sujeto no se considera de forma lineal como estado madurativo en términos biológicos y/o físicos, sino como un proceso incesante de auto-movimiento, de organización permanente de las capacidades del sujeto, cuyo motor esencial son las interacciones entre él y el medio o las situaciones histórico culturales. El proceso educativo en este abordaje, va mas allá del aprendizaje en sentido estricto producido por medio de estímulos del medio o reflejos condicionados como lo propone el conductismo, y más allá de la adquisición de evolución natural por la acción del sujeto y sus estructuras cognitivas sostenida por el constructivismo piagetiano.

El proceso educativo es considerado como apropiación, al incorporar en el aprendizaje tanto aspectos culturales como potencialidades biológicas del individuo, en un proceso continuo de reorganización del sistema psíquico por articulación y transformación de las capacidades ya existentes (el lenguaje oral, la voluntad y la conducta moral), favoreciendo el análisis crítico sobre las informaciones recibidas y el modo como ellas se encuentran relacionadas y organizadas en el discurso. Su motor principal es la interacción entre el sujeto y el medio, o los sistemas histórico – culturales como forma evolucionadas del pensamiento. Así, el ser humano es un ser constituido en la acción social, un ser semiotizado en la medida que ingresa a la cultura a través del lenguaje.

1.3 EL APRENDIZAJE, UNO DE LOS MECANISMOS FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO.

¿Es necesario alcanzar un determinado nivel de desarrollo para iniciar la educación o bien hay que someter al niño a una determinada educación para que alcance tal nivel?

Para Vigotsky, el ser humano trae consigo un código genético o línea natural de desarrollo (evolución biológica), la cual está en función del aprendizaje en el momento que el sujeto interactúa con el medio ambiente, de modo que la educación en ningún modo es ajena al desarrollo, por el contrario este tiene lugar precisamente en la interacción del ser con el medio social cultural real.

Desde esta postura teórica socio-interaccionista la Pedagogía del Texto asume que la relación entre el aprendizaje y el desarrollo es amplia, dialéctica y compleja, pues el aprendizaje no se limita a la adquisición de determinadas destrezas y hábitos en un momento dado por parte del sujeto para desarrollar cierto tipo de actividades, sino que posibilita que el aprendizaje sea cada vez más amplio y positivo, indicando al mismo tiempo un mayor nivel de desarrollo al constatar la potenciación de las formaciones psicológicas del sujeto. Así se entiende porque para Vigotsky el aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales de

desarrollo, de tal forma la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, dando al contexto y la interacción social un lugar central.

En esta relación desarrollo – aprendizaje son vitales dos conceptos Vigotskianos que han fundamentado la teoría y orientación pedagógica de la PdT: el carácter social y constructor del aprendizaje y la definición social de la zona de desarrollo próximo.

En cuanto al primer elemento, Vigotsky considera que el aprendizaje proporciona al sujeto herramientas y signos que actúan como mediadores en el plano externo e interno, haciendo de este un proceso más efectivo y duradero. El aprendizaje bien dirigido y orientado debe satisfacer las necesidades del ser humano en la solución de una tarea mediante un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros. Esta actividad, proporciona al sujeto mediadores que se emplean en la relación con los objetos y favorecen el proceso de formación de las funciones psíquicas superiores. Por el aprendizaje el sujeto actúa sobre la realidad para comprenderla, para adaptarse a ella transformándola y transformándose así mismo, a través de instrumentos psicológicos (herramientas y signos).

La PdT siguiendo las ideas de Vigotsky hace un énfasis especial en la mediación del signo, porque el mundo social en el que está inmerso el sujeto, es un mundo formado por procesos simbólicos, en el que el lenguaje cobra un papel singular, como instrumento que posibilita al ser humano cobrar conciencia de sí mismo y así, ejercer control voluntario de sus acciones y sus propios procesos cognitivos.

Vista así la relación desarrollo aprendizaje, se desprende que el desarrollo no es un proceso estático, sino que supone un rasgo de potencialidad, en el cual el aprendizaje (o la contribución del entorno social) tiene un carácter constructor, al poner a disposición del ser humano mediaciones que permiten no sólo la apropiación de conocimientos sino también el desarrollo de nuevas estructuras y funciones psíquicas.

“La contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas, como el pensamiento verbal. En este punto nos encontramos con una tesis de Vigotsky que no ha sido todavía suficientemente asimilada y utilizada en la investigación, ni siquiera en la psicología actual. Lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal, etc., es decir, el desarrollo consiste en la formación de funciones compuestas, de

sistemas de funciones, de funciones sistemáticas y de sistemas funcionales”.¹¹

El segundo concepto es quizás uno de los elementos más conocidos de la obra de Vigotsky y más referenciado en teorías de desarrollo, sobre todo en escenarios educativos: la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto nace inicialmente como una alternativa crítica de Vigotsky para hacer frente a las pruebas educativas estandarizadas, que con un enfoque experimental centraban su atención solo en habilidades o capacidades ya constituidas y dominadas por el sujeto, descartando como se expresó atrás, lo potencial del desarrollo. Regularmente en procesos educativos se media y cuantifica apoyado en modelos empíricos lo que el sujeto ha alcanzado, olvidando que lo que está en proceso de aprenderse con la ayuda de otros, debe ser según Vigotsky el punto de partida del esfuerzo educativo.

La zona de desarrollo próximo, «no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial (Vigotsky, 1978, p. 133-134 de la traducción castellana),

De este modo, la ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que están en proceso de maduración, funciones que en un futuro próximo alcanzarán su madurez con la ayuda de otros.

Para la PdT en el análisis crítico y orientación a prácticas educativas y de enseñanza-aprendizaje, la zona de desarrollo próximo es uno de los aportes esenciales de la teoría Vigotskiana, al definir con precisión las posibilidades reales del participante de un proceso educativo, delimitando un espacio privilegiado para realizar la acción de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, para el desarrollo de las capacidades humanas, al identificar en el sujeto el límite de lo que puede hacer solo (nivel de desarrollo real) y el límite de lo que puede hacer con la ayuda de otros.

En la ZDP deben sustituirse entonces los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo que los sujetos se apropien de nuevos conocimientos y herramientas que permitan la comprensión crítica de la realidad natural y social, y medien la apropiación de nuevos conocimientos y herramientas para aprender. Desde este concepto destacamos para PdT algunas consideraciones:

¹¹ IVIC, Iván. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación). Vol. XXIV, Nos. 3-4, 1994. p. 776.

- ∞ La ZDP debería permitir dirigir la enseñanza-aprendizaje hacia actividades que estén acordes con el nivel madurativo y de desarrollo de los participantes de un proceso educativo, evitando proponer tareas demasiado simples que serían inútiles en cuanto ya están en un nivel madurativo, pero también demasiado complejas que estén fuera de las posibilidades del aprendiz, aun con ayuda de otros. Esto exige una educación significativa y pertinente, en el que para cada participante y para cada contenido existe una zona de desarrollo próxima, donde algunas actividades no son pertinentes, o porque no tiene sentido intervenir en lo que el sujeto ya puede hacer solo, o porque dichas tareas están fuera de su alcance.
- ∞ La Orientación de la educación hacia la ZDP presupone la participación de una persona o mediación, que ofrezca a quien aprende la experiencia, conocimiento y responsabilidad diferencial en la actividad propuesta. La ZDP es un lugar de encuentro del sujeto con la cultura a través de la interacción con otros que están capacitados en la tarea a realizar y pueden orientar mas allá del desarrollo real, hasta alcanzar que el aprendiz pueda realizar sin ayuda y con autonomía, lo que antes necesitaba asistencia.
- ∞ Como producto de la interacción, la ZDP implica flexibilidad y contextualización de la educación en la enseñanza-aprendizaje, en contenidos y métodos. Por tanto, aunque desde el punto de vista formal la educación favorece organización y estructuración del tiempo y del espacio en su sistema de relaciones sociales escolares, esto no implica una secuencia cerrada y predeterminada de acciones, métodos y contenidos, sino la participación, la interdisciplinariedad, la crítica y la negociación democrática de un proceso heterogéneo que se acerque a las necesidades, intereses, imaginarios y potencialidades de los participantes desde su contexto.
- ∞ La tarea del mediador --el otro cualificado en el caso de un proceso de enseñanza aprendizaje-- debe ajustarse al nivel de desarrollo del sujeto que aprende, interviniendo solo para permitir que los progresos se produzcan sin obstaculizar la autonomía, así favorecería no solo un nuevo desarrollo real, sino también y quizás lo mas importante, un nuevo desarrollo potencial que posibilita una nueva ZDP en la que antes no se lograban realizar actividades ni solo, ni acompañado. En otras palabras, quienes orientan procesos educativos formales e informales, deberían identificar desde la ZDP y las condiciones del sujeto, en qué momentos intervenir y de qué forma, para favorecer el aprendizaje autónomo y significativo de los sujetos.

1.4 PENSAMIENTO Y LENGUAJE, ELEMENTOS CLAVES EN LA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LA CONCIENCIA HUMANA.

El ser humano en su proceso de humanización pasa necesariamente por el lenguaje al explicar o teorizar condiciones que son propias de su ser, y no meramente por un desarrollo genético aunque es su soporte. Es la cultura y el lenguaje la que permiten al sujeto el ingreso a la realidad, al instrumentarlo con elementos para entenderla y explicarla. Como seres semiotizados, el acto de hominización y conocimiento pasa por el lenguaje, al posibilitar la mediación entre el sujeto y el objeto a conocer, entre el pensamiento y la realidad, y la comprensión y la transformación de las representaciones (racionales e idiosincrásicas) de la realidad, de si mismo y del mundo.

Por esto, el pensamiento --marcado por la crítica y la autonomía-- y el lenguaje señala Vigotsky, son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana, y la posibilidad de construir y resignificar la realidad a partir de las representaciones que el sujeto tiene de si y del mundo. Aquí, el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeña una función capital, en cuanto conlleva a formas más evolucionadas del lenguaje (abstracción, crítica, análisis y síntesis), del pensamiento y del comportamiento, explicable según Vigotsky por la noción de zona de desarrollo próximo antes expuesta, que se refiere a los procesos de desarrollo que están ocurriendo y progresando, o están a punto de hacerlo, favoreciendo el paso de un desarrollo potencial determinado por la intervención de terceros al desarrollo real, en el que el sujeto está en condiciones de resolver independientemente un problema.

La lengua procura al sujeto la representación de la realidad, pero es en sí un conocimiento, al ser definida por un sistema de signos y formas construidas socialmente que no responden a una mera actividad individual del psiquismo humano como lo proponía el subjetivismo idealista. Pero tampoco, a un sistema invariable de formas normativamente estables dadas a la conciencia al estilo del objetivismo abstracto (buscando de la lengua una unidad empírica e inmutable para la ciencia positivista), desconociendo el lenguaje como facultad discursiva y la palabra – habla- como el acto discursivo individual, o enunciación en palabras de Bajtín.

“Ante todo debemos recordar que la lengua no es algo inmóvil dada de una vez para siempre y rígidamente fijada en reglas y excepciones gramaticales. La lengua no es en ningún modo un producto muerto, petrificado de la vida social: ella se mueve continuamente y su desarrollo sigue al de la vida social. Este movimiento progresivo de la lengua se

realiza en el proceso de relación entre hombre y hombre, una relación no sólo productiva sino verbal”¹².

Sin la actividad mental propia de cada sujeto que obedece a necesidades vinculadas al desarrollo evolutivo y socio-histórico, es imposible que el participante de un proceso educativo se apropie de los conocimientos suficientes para la comprensión y transformación de la realidad natural y socio-histórica, y por tanto, no sólo se limita el acceso al bienestar y calidad de vida sino a su realización como ser humano.

Asumir en el lenguaje y en el dominio de la lengua, la posibilidad de representar, comprender y transformar la realidad de los seres humanos, y la comunicación entre ellos, revela la naturaleza social y el poder articulador que tiene el texto en la cotidianidad de los sujetos y en la construcción, conservación y reconstrucción de los bienes y valores históricos y culturales de las comunidades. Por ello, en último término es el sujeto es quien se apropia cualitativamente de los conocimientos para comprender y transformar, si es posible, la realidad natural y socio histórica, realizándose como ser histórico.

1.5 EL LENGUAJE ESCRITO, CAMPO E INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO

“...la gran mayoría de los conocimientos que ha desarrollado la humanidad se expresan a través de textos orales o escritos. Al menos los conocimientos más importantes, todos ellos se expresan por medio de textos: la religión, la poesía, la política, la estética, la ética, etc.”¹³

El desarrollo de las capacidades psicológicas superiores, esta en relación directa con la lectura, producción, crítica y construcción de los textos, que permiten al sujeto el ingreso a la cultura y la posibilidad de interactuar a través del lenguaje con otros, de construir, criticar y modificar la realidad. Por eso, nos interesa ahora detenernos en el lenguaje, en especial en su forma escrita, no solo por considerarse como una de las capacidades mas elevadas del ser humano por su nivel de complejización, estructuración y funcionamiento, sino por las implicaciones que tiene para un proceso educativo

Desde la lingüística textual, la PdT considera de forma especial el pensamiento de Mijael Bajtín, según el cual la lengua no esta constituida por un sistema abstracto de formas, un cúmulo de signos o reglas, una enunciación monológica aislada o el

¹² SILVESTRI, A y BLANCK G. BAJTÍN y VIGOTSKY. La Organización Semiótica de la conciencia. Antropos Barcelona 1993. p. 246.

¹³ SÁNCHEZ MATEUS, Antonio, CLAVIJO MJUÑOZ, María Gisela. Revista Debate N° 8. La Pedagogía del Texto en los programas de Alfabetización y de Educación Básica: Bases conceptuales para un nuevo enfoque educativo. Corporación educativa CLEBA. Medellín, Colombia. Junio - julio de 2004. p. 53

simple acto psico-fisiológico de su producción, sino por el fenómeno social de la interacción verbal, un acontecimiento bilateral de forma dialógica (dia-inter) llevado a cabo en la enunciación –evidenciado en el enunciado-; un hecho social sustentado en la necesidad de la comunicación que se concreta en el acto individual sin perder su sentido social manifestado en lo grupal o colectivo.

La lengua esta determinada por la actividad emprendida por los hablantes, por su actividad social, y esta dada siempre en forma de diálogo, como una réplica a la palabra del otro provocada en una situación social particular ligada a la cotidianidad del sujeto. Aquí, el habla o la palabra se constituye en el acto individual y social, que permite la comunicación entre los seres humanos, a través del texto, unidad fundamental para enseñanza-aprendizaje de la lengua y de las disciplinas del conocimiento según la PdT.

De este modo, el texto –oral o escrito- es considerado por este nuevo enfoque, como la unidad básica de la lengua y la forma de lenguaje primordial por medio de la cual, los sujetos se comunican y representan racionalmente la realidad bajo intereses e idiosincrasias diversas, de modo que interpretan y comprenden las acciones humanas, los fenómenos físicos y sociales, y las múltiples facetas de la cultura en la que están inmersos.¹⁴

“El texto es un conjunto de frases o enunciados organizados coherentemente, que se producen en una determinada situación comunicativa y que esta revestido de significación. Puede ser realizado de manera oral o escrita, y se organiza según las reglas sintácticas, semánticas y discursivas formando una unidad de sentido:

- Es estructurado porque es una unidad de sentido donde las partes tienen una función dentro del todo. En su contenido y forma de expresión, debe tener coherencia y cohesión
- Es Comunicativo, aunque su extensión puede variar, desde una oración hasta un libro
- Tiene progresión en la información que presenta
- Se produce y responde a una situación concreta, con objetivos, interlocutores y referencias constantes al mundo circundante o contexto.”¹⁵

El texto como acto comunicativo, presupone una situación vital y con ello inevitablemente a los protagonistas –hablante(es)- oyente(es), el contexto social e histórico y la carga de significación (contenido que da el sentido del carácter a la interacción comunicativa). Así, toda comunicación se realiza en un espacio físico, social e histórico que condiciona la producción del discurso, factores que Edivanda

¹⁴ MUGRABI, Edivanda. La Pedagogía del Texto y la Enseñanza-Aprendizajes de las Lenguas. (traducción del Portugués al español por Antonio Sánchez Matos. Corporación Educativa CLEBA, Medellín, Colombia, 2002). Impresos Ltda. Medellín, Colombia, 2002.

¹⁵ Corporación Educativa CLEBA. ALFABETIZAR DESDE LA PEDAGOGIA DEL TEXTO. Cuaderno 3 de la serie Alfabetización. Medellín. 2000.

Mugrabi en “La Pedagogía del Texto y la Enseñanza – Aprendizaje de Lenguas” refiere del mundo físico (lugar y momento de producción, emisor y receptor) y del mundo social y subjetivo:

- “ Lugar social, o sea, la formación social, la institución y/o el modo de interacción en el cual el texto es producido (escuela, sindicato, asociación, familia, etc.);
- La posición social del emisor, esto es, el papel social desempeñado por el productor del texto en el contexto de interacción verbal (amigo, profesora, militante político, gerente, etc.);
- La posición social del receptor, esto es, el papel social atribuido al receptor del texto durante la interacción (enamorado, alumno, presidente, padre, etc.);
- La(s) finalidad(es) de la interacción, o sea, los efectos que el emisor/enunciador busca provocar en el receptor/destinatario (vender una mercancía, maldecir, incitar a una conversación religiosa, hacer reír, irritar, etc.).”¹⁶

Por otro lado, siguiendo las ideas de Vigostki la PdT asume que el lenguaje como regulador de la conducta, en su forma escrita reorganiza el sistema psíquico del educando por la articulación y la transformación de las capacidades ya existentes (el lenguaje oral, la voluntad, el lenguaje interior, las funciones visuales y morales), hasta llevarlo al “plano abstracto, el más elevado del lenguaje. Tener limitaciones frente al acceso y comprensión en especial de los textos escritos, se convierte en una forma de exclusión frente al conocimiento, a los avances científicos, al bienestar, a la calidad de vida y por tanto a la posibilidad de desarrollo como seres humanos.

Bajo estas premisas, la PdT considera que uno de los objetivos principales de la educación es por tanto el dominio del lenguaje escrito --los textos escritos--, lo que implica desde el punto de vista lingüístico, el dominio de los dos universos que están estrechamente unidos: el micro-universo y el macro-universo lingüístico.

Desde el micro universo lingüístico, se debe lograr la comprensión de las reglas del sistema alfabético o reglas sintácticas; ellas son las reglas que circunscriben las unidades menores como las palabras, los grupos de palabras y las frases. Determinan la relación entre fonema y grafema, la combinación de sílabas para formar palabras, la concertación nominal y verbal, el uso de pronombres, la ortografía, etc.

El macro-universo en cambio, tan esencial como el primero tiene en cuenta dos tipos de reglas¹⁷.

¹⁶ MUGRABI, Op. Cit. p.22.

¹⁷ SÁNCHEZ MATEUS, CLAVIJO MUÑOZ. Op. Cit. Revista Debate No. 8 p. 49.

- Las reglas discursivas: son las reglas que hacen referencia a la manera de organizar el contenido, la construcción del plan del texto, las marcas lingüísticas que explicitan las diferentes estructuras, el empleo de ciertas unidades de acuerdo al tipo de texto (texto narrativo, texto argumentativo, texto informativo, carta, etc.), los modalizadores del discurso, el grado de implicación del locutor, etc. Estas reglas se refieren al macro-universo lingüístico; es decir, a la articulación entre los niveles sintácticos y semánticos para la producción de sentidos coherentes.
- Las reglas semánticas: hacen referencia a la producción de los significados lingüísticos por parte de los interlocutores. Hay que notar que en cualquier texto es tan importante la información que el enunciado transmite directamente como la información implícita; aquello que se ha denominado “el decir sin decir” (Ducrot), los implícitos, presupuestos o sobreentendidos.

De esta manera, todo acto comunicativo esta determinado no sólo por la situación y el contexto de los hablantes, sino que además en cuanto el lenguaje escrito, exige que estos dominen un sin número de formas y reglas textuales como condición de comunicación.

Aquí, este abordaje se distancia de metodologías tradicionales, que han privilegiado en la enseñanza de la lecto-escritura el método silábico, siendo su objeto fundamental el dominio del micro – universo lingüístico, a partir de la descomposición de la lengua en unidades menores hasta alcanzar construcciones mas avanzadas: la frase y la oración, donde el sujeto logra la codificación y decodificación de textos, la transcripción y la lectura desde lo memorístico y la repetición, sin desarrollar en algunos casos la crítica, el análisis y la apropiación del conocimiento, para la comprensión y transformación de la realidad.

Para la PdT, es indispensable que en el proceso de enseñanza aprendizaje lecto – escritural, los sujetos dominen las reglas de construcción e interpretación de las distintas formas textuales, es decir, el macro y micro universo lingüístico, solo así es posible el análisis a los diferentes tipos de discursos que produce la sociedad y que circulan en ella, a fin de lograr la apropiación del conocimiento que ellos vehiculan.¹⁸

1.6 LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS DEL CONOCIMIENTO

“La enseñanza/aprendizaje teórica y práctica de las disciplinas de base (lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) debería estar ligada al aprendizaje de los textos que ellas privilegian. La enseñanza/aprendizaje de tales disciplinas tendría que hacerse bajo un doble aspecto, de una parte, del contenido de las disciplinas (sus

¹⁸ Instituto para el Desarrollo de la Educación de Adultos –IDEA--. Op. Cit. No. 12.

conceptos y prácticas) y de otra parte, de las formas lingüísticas que posibilitan su verdadera apropiación”¹⁹

Siguiendo las ideas de Vigotsky, podemos afirmar, que en el proceso de desarrollo filogenético y ontogenético el ser humano ha creado un sin número de instrumentos y auxiliares, a los que él mismo accede a través de la cultura y que prestan apoyo al origen y desarrollo de procesos psicológicos al permitir mediatizar su relación con el medio natural y social. En esta interacción el papel esencial corresponde a los signos, que como mediadores simbólicos tienen primero una función de comunicación (interpsíquica), y luego una función individual (intrapsíquica) porque permiten al sujeto como herramienta psicológica organizar, reestructurar y controlar las funciones naturales (percepción, atención, memorización...), las funciones psicológicas superiores (análisis, crítica, síntesis, atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual...) y el control del comportamiento.

Desde el interaccionismo, concepción psicológica a la que se adhiere la PdT, la interacción social es la que permite el proceso de humanización, siendo la comunicación verbal su elemento primordial no solo por el desarrollo psicológico que exige sino por lo que implica para un proceso de enseñanza/aprendizaje.

En cada interacción verbal se alcanza como garantía de comunicación una unidad significativa generada por un tipo particular de intercambio comunicativo social que hemos llamado texto. “Cada uno de los tipos de intercambio comunicativo referidos por nosotros organiza, construye y completa, la forma gramatical y estilística de la enunciación, que a continuación llamaremos género”²⁰

No existe un solo tipo de texto, sino una variedad producidos en la vida cotidiana que responden a situaciones, necesidades, intereses y condiciones diversas de sujetos y sociedades. Por su formación social, cada texto cumple con objetivos particulares y utiliza formas lingüísticas que terminan definiendo géneros textuales, determinados por espacios y tiempos históricamente definidos. Esta condición nos lleva a pensar que existen tantos géneros como textos, es decir, que son infinitos al igual que las situaciones de comunicación; ellos se adaptan y evolucionan permanentemente mediante el habla.

Ahora, la posibilidad de comunicación y acceso a dichos textos, esta determinada por la comprensión de la estructura y forma discursiva utilizada:

¹⁹ CLAVIJO MUÑOZ, María Gisela. Revista Debate No. 17. Implicaciones Pedagógicas de los avances de las ciencias del lenguaje en la enseñanza de la lengua materna. Corporación Educativa CLEBA. Medellín, Colombia, Año 11 – Julio de 2004. p. 10.

²⁰ SILVESTRI. A. Y BLANCK, G. BAJTÍN Y VIGOTSKY. Op. Cit. p. 248.

“Cada situación fija de la vida corresponde a una organización particular del auditorio y en consecuencia a un repertorio de pequeños géneros cotidianos. El género de la vida cotidiana se ubica siempre en el cauce (sic) del intercambio comunicativo social, y es el reflejo ideológico de su tipo de estructura, su objetivo y su composición social”²¹

En el intento de clasificación de los textos que circulan socialmente, la lingüística textual ha tratado de clarificar algunos elementos que permitan diferenciar una producción textual de otra. En este intento han surgido diferentes clasificaciones que encuentran dos problemas principales: no existe una frontera clara que permita diferenciar ciertas secuencias textuales, pues contiene elementos mas o menos estables, y por otra parte, el proceso de adaptación y comunicación permanente del ser humano ha llevado a crear nuevas formas textuales. Los géneros textuales existentes, se han constituido entonces mediante una agrupación, logrando ejemplarizar desde características particulares géneros determinados, que el ser humano recrea y adapta en función de sus posibilidades, necesidades y capacidades comunicativas.

El punto esencial en este asunto, esta dado en que las capacidades para escribir y comprender textos, definen y limitan el acceso y la apropiación cualitativa del conocimiento necesario para comprender y transformar la realidad, en orden a alcanzar un desarrollo humano integral. Por eso, es fundamental en un proceso de enseñanza/aprendizaje la apropiación de las distintas formas textuales, como condición para acercarse a las distintas disciplinas y al conocimiento que ellas vehiculan, dado que ellas privilegian por condición de su objeto de conocimiento formas textuales. Por ejemplo, sería imposible alcanzar la comprensión y apropiación de conocimientos de las ciencias sociales sin el dominio de las secuencias textuales de descripción y argumentación, privilegiadas por ciencias como la historia, la geografía, la política y la ética.

El proceso de enseñanza /aprendizaje debería entonces ser el espacio y el tiempo para que niños, jóvenes y adultos puedan apropiarse no sólo de lo que ignoran o no saben todavía hacer, sino también de las herramientas que les permitan acceder y apropiarse de ese conocimiento que carecen, aún por fuera de una institución educativa.

Visto de este modo, la práctica educativa evoluciona y se transforma al igual que los seres humanos, exigiendo una actitud constante de investigación que responda a las especificidades propias de los sujetos educativos, y no una mera y simple transmisión y aplicación de los conocimientos ofrecidos desde cada una de las disciplinas, y estandarizados por organismos que se han atribuido la autoridad para determinar de forma homogenizadora los que se debería aprender.

²¹ Ibíd. p. 249

La PdT ha venido trabajando por la especificidad de las disciplinas y los textos que ellas privilegian, desde las didácticas de las ciencias básicas, (sin perder de vista el carácter inter y multidisciplinario de un proceso educativo), poniendo en relación tres elementos: los contenidos del saber, la situación didáctica y la actividad cognitiva de los alumnos.

En cuanto a los contenidos de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos son el objeto de una transposición didáctica, que se define como el trabajo que hace de un objeto de saber un objeto de enseñanza, porque cuando un contenido del saber es designado como saber a enseñar, sufre desde ese momento un conjunto de transformaciones adaptativas que lo transforman en apto para tener un lugar entre los objetos de enseñanza.²²

Para lograr esta transposición didáctica es menester crear situaciones de enseñanza-aprendizaje acordes con el nivel de desarrollo (ZDP) y el contexto de los participantes, favoreciendo la modificación de esquemas de conocimiento y la apropiación de nuevas herramientas y signos que permitan afrontar de forma crítica y autónoma en el futuro, situaciones similares.

Así, la didáctica para la PdT es el conjunto de conocimientos que conforman un saber referente a enseñar y aprender, teniendo en cuenta la forma de conocer o aprender del ser humano, los conocimientos objeto de la enseñanza, los procedimientos para enseñar, las condiciones y estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico. Aquí, no hay una única didáctica que de modo prescriptivo defina que se debe enseñar, ni tampoco métodos o estrategias unívocas. Cada contexto de enseñanza es específico, por eso es necesaria una didáctica que en cada caso analice y defina cuales han de ser los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos con vistas a mejorarlos, estudiando las condiciones en que los estudiantes aprenden o no aprenden.

Cada contexto de enseñanza-aprendizaje es específico, y tanto los contenidos del saber como los métodos y estrategias, espacios y tiempos, herramientas y signos, se deberían amoldar a las condiciones, intereses, potencialidades y necesidades de cada sujeto. La diversidad de participantes –en cuanto al desarrollo cognitivo, social, cultural y afectivo--, las situaciones que se plantean, las condiciones del medio y de quienes acompañan el proceso como “otros cualificados”, exige diversidad de intervenciones, métodos y estrategias didácticas.

Desde esta concepción no hay textos escolares únicos, pero si es posible y necesaria la elaboración de materiales didácticos de las diferentes disciplinas, con la vinculación de todos los actores y participantes del proceso. Entendido este material didáctico como instrumento que apoya el proceso educativo al responder

²² Revista INTERCAMBIOS. La didáctica de las matemáticas en dos palabras. Jean Brun . Año V, número 6, junio de 1996.

a las distintas tensiones y necesidades a las cuales nos vemos enfrentados en un proceso de enseñanza/aprendizaje: teoría-práctica, lo global y lo local, lo micro y lo macro, la información y la formación.

El material pedagógico escrito debe considerar la valoración de los conocimientos de los participantes de modo que pueda confirmar o infirmar dichos conocimientos y proponer otros. Pero también debe considerar el conocimiento de especialistas en la materia, que permita vincular avances científicos sobre los conocimientos desarrollados en cada una de las disciplinas. Debe ser un material en permanente elaboración y revisión, flexible a las nuevas necesidades e intereses de los participantes.

También aquí es fundamental la formación permanente de los tutores, formadores, maestros o acompañantes del proceso de enseñanza/aprendizaje. Ellos, deben procurar el dominio de los conocimientos científicos propios de cada disciplina y la adquisición permanente de los avances de la ciencia, tanto en el campo de cada disciplina en particular como de la lingüística, la psicología, la pedagogía y la didáctica.

1.6.1 Didáctica de la lengua (la enseñanza de la lengua a través de textos)

“El desarrollo de la lengua es un largo proceso de apropiación de diferentes prácticas lingüísticas adaptadas a situaciones de comunicación, prácticas que se materializan bajo formas textuales diferentes entre sí según los contextos en que son producidos”²³

Si la comunicación humana se logra a través de textos, la enseñanza de la lengua debería permitir desarrollar las capacidades de comunicación –oral y escrita- que implica producir y comprender distintos textos logrando el dominio del macro y micro universo lingüístico. Los principios de este enfoque didáctico en cuanto la enseñanza de la lengua es enunciado por Edivanda Mugarbi en su texto “La Pedagogía del Texto y la enseñanza aprendizaje de las lenguas”, así:

- Saber una lengua no significa en absoluto ser capaz de producir diferentes géneros de textos en esa lengua, cada género requiere el desarrollo de capacidades psicológicas y lingüísticas diferentes.
- La apropiación de mecanismos de constitución de un género exige un trabajo sistemático sobre el género a ser apropiado en contraste con otros géneros, además de actividades meta-discursivas.
- En el campo de la lectura, es necesario confrontar varios textos para diferenciar sus especificidades y variedad.

²³ MUGRABI, Edivanda. Los textos en los procesos de formación. Revista INTERCAMBIOS. Año IX, número 15, Diciembre de 2000.

- En el campo de la producción escrita es fundamental realizar actividades siempre en una situación de comunicación, la cual debe ser representada por los aprendices de manera clara y completa.
- La apropiación de herramientas lingüísticas que permitan mejorar la producción oral y la producción escrita se ve facilitada por talleres de aprendizaje que impliquen actividades variadas, análisis y observación de textos, ejercicios de producción simplificada, ejercicios de vocabulario y de ciertas unidades lingüísticas.

Por estas razones, creemos que los procesos de alfabetización deben partir de textos sociales que circulan en la comunidad, elaborados por los mismos alfabetizados con ayuda del formador o elaborados por terceros, y desde ellos favorecer a los participantes en la comprensión, apropiación y dominio del micro y macro-universo lingüístico.

1.6.2 Didáctica de las matemáticas

“Los conocimientos matemáticos de base deberían ocupar un lugar primordial en el proceso de apropiación de conocimientos”²⁴

Si bien es cierto en la sociedad una persona puede estar vinculada a procesos de socialización si posee un conocimiento empírico de la lengua y las matemáticas, esta condición limita no solo el desarrollo de sus capacidades superiores sino además el acceso a los conocimientos y con ello a la posibilidad de participación en la vida social y el desarrollo individual y de las comunidades.

En orden a la circulación de la información hoy, considerando los distintos medios tecnológicos de información y comunicación, se hace cada vez mas evidente en esta sociedad del conocimiento, la necesidad de dominar la lengua escrita y la lengua matemática escrita, porque ellas son conocimientos en si mismo, pero al mismo tiempo son instrumentos de conocimiento al facilitar el acceso y la apropiación de otros conocimientos que exigen el dominio de estos como condición. “Una formación de base en matemáticas y lengua escrita es necesaria para apropiarse de los conocimientos históricos, geográficos, económicos, literarios, políticos, etc.”²⁵

En cuanto a los contenidos de la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas, desde la PdT se insiste en aquellos que estarían destinados a resolver problemas prácticos de la vida cotidiana, de modo que permitan la participación activa y crítica en la vida social de sus comunidades, contribuyendo a la creación de una

²⁴ FAUNDEZ, A.. Cuadernillo pedagógico: Matemáticas. p 10

²⁵ Ibíd. p. 11

comunidad mas libre, equitativa, justa e incluyente, que favorezca la participación política, cultural y social, y la realización histórica de los seres humanos.

Apropiarse de este lenguaje implica la posibilidad de ejecutar y comprender las operaciones matemáticas, resolver problemas y hacer uso de dicho lenguaje como instrumento para la apropiación de nuevos conocimientos, aun en otros campos del conocimiento, como las ciencias sociales y naturales, que permitan comprender y transformar realidades naturales y sociales cotidianas, evidenciadas en fenómenos y problemas socio-económicos, culturales, poblacionales entre otros.

En esta didáctica al igual que en la enseñanza/aprendizaje de la lengua, el texto sigue siendo la unidad fundamental de enseñanza, siendo necesario dominar como en cualquier otro lenguaje las reglas, principios y leyes que lo conforman. En las matemáticas específicamente, desde la PdT es necesario el dominio del micro y macro universo matemático. El primero, para nuestro contexto, constituido por los principios y reglas del sistema de numeración decimal, y el segundo por las operaciones y relaciones que se efectúan entre los números, las formas y las medidas. Ambos pueden ser aprendidos y enseñados al mismo tiempo, pero teniendo el texto como soporte de su enseñanza.

1.6.3 Didáctica de las ciencia sociales

“..., la **economía**, la **antropología**, la **lingüística** en fin todas las ciencias sociales, deben someterse a la historia si quieren rendir cuenta de la totalidad que es lo social. Hay que desconfiar de una ciencia (de una teoría o de un enfoque que se inscribe en el dominio de las ciencias sociales) que corre al servicio del actual (de la coyuntura) o que se sitúa absolutamente fuera del tiempo de la historia, En un caso como en el otro, hay peligro de escapar a la explicación histórica, el único medio de **comprender** lo que nos rodea.”²⁶

Según F. Braudel, las ciencias sociales no pueden esquivar la historia de los fenómenos sociales ni deben situarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje por fuera del tiempo de la historia. Ella es a la vez conocimiento del pasado y del presente, de lo hecho y de lo por hacer; entre lo que dura, se perpetúa, se perpetuará con fuerza y lo que es solo provisorio, incluso efímero.

Así, la historia de las ciencias sociales nos ayuda a reconstruir con sentido crítico y real los acontecimientos, reconociendo el presente, el pasado y el futuro, los distintos actores y fenómenos encontrados, unos mas fuertes y explícitos que otros, aunque no por ello menos auténticos que los silenciosos. La historia

²⁶ MUGRABI, Edivanda (Citando a Braudel. Escritos sobre la Historia-1969). Por un enfoque de las Ciencias Sociales a través de la Pedagogía del Texto. Revista INTERCAMBIOS. Año VI, número 9, Diciembre de 1997.

permite que el conocimiento se apropie de manera clara y científica, reconociendo su contexto, sus limitaciones y alcances. Sin ella, las ciencias como la geografía, la antropología, la política, la economía... no encuentran sentido y valor en un proceso educativo.

En cuanto a los contenidos a desarrollar en las ciencias sociales, deben ser integrados a un proceso de formación integral, respondiendo a las necesidades, potencialidades e intereses de los sujetos y las comunidades vinculadas al proyecto. "Cualquier tema a ser incluido deberá ser el resultado de un proceso de investigación, ser motivante para los sujetos que participan del proceso, estar relacionado con su situación y ser trabajado en una perspectiva histórica"²⁷. Solo así, es posible que los participantes de un proceso educativo se reconozcan como partícipes de la historia de la humanidad, aceptando y comprendiendo el pasado e interviniendo y transformando el presente, logrando un desarrollo social - histórico vinculado a la construcción de ciudadanía en un espacio de identificación, autonomía y sentido crítico y ético.

El proceso de enseñanza/aprendizaje en estas disciplinas, se basa en el reconocimiento histórico, en las vivencias y prácticas del sujeto, en la contextualización de experiencias y conocimientos, en la negociación cultural, en el reconocimiento de una sociedad democrática, ética y pluralista en la que haya participación en términos de equidad para todos sus miembros.

Es un proceso que parte de la realidad psicológica, económica, política y cultural de las comunidades, con el fin de conocer los obstáculos existentes y las potencialidades, considerando la historicidad de los conocimientos y teniendo en cuenta que los aprendices son seres históricos, lo que implica partir de los conocimientos (textos y representaciones) de los participantes para confirmar o infirmar dichos conocimientos y proponer otros, de modo que todo conocimiento se genera a partir de otros previos, lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende.

Además sería fundamental que el aprendiz tomará conciencia de que los conocimientos son productos históricos y que los mismos deben ser comprendidos al interior de sus respectivos procesos históricos.

En lo metodológico, desde algunas experiencias desarrolladas por la Corporación Educativa CLEBA, Antonio Sánchez Mateos en su artículo sobre "El aprendizaje

²⁷ Fundación Alfabetizadora LAUBACH. Revista DEBATE (en educación de adultos). No. 11. Abril – mayo de 2000.

de las ciencias sociales en programas de Educación básica bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto”²⁸, destaca algunos criterios:

- Asumir el conocimiento como un proceso de apropiación y/o construcción personal y colectiva, integrando en este proceso las características socio-culturales, saberes y experiencias de los participantes así como los saberes acumulados por las diferentes disciplinas (Diálogo de saberes y perspectiva interdisciplinar en el tratamiento de los temas).
- Fomentar la participación activa, crítica y propositiva de los diferentes sujetos partiendo de sus necesidades, problemas e intereses.
- Propiciar el conocimiento, apropiación y puesta en marcha de la Constitución Nacional de Colombia (1991) y su posterior desarrollo legislativo, con los espacios que estos han abierto para la participación.
- Estimular la expresión y la creatividad de los participantes combinando elementos de reflexión personal, grupal y plenaria, utilizando formas e instrumentos variados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En todo caso, desde la PdT como se ha reiterado no hay un método, ni una metodología a la hora de enseñar/aprender las disciplinas y sus conocimientos. Y en cuanto a las ciencias sociales, queda clara que su tarea en el proceso educativo, es favorecer el reconocimiento y la comprensión crítica de la historia, que permita desde lo ético, lo político, lo económico, lo social y lo cultural, transformaciones a través de procesos comunitarios participativos, que contribuyan a un desarrollo humano integral y sustentable.

1.6.4 Didáctica de las ciencias naturales

“Al abordar las Ciencias Naturales desde la PdeT los educadores deberíamos enseñar a leer y a escribir en dicha disciplina. La lectura, por ejemplo, debería apuntar a la interpretación tanto de los artículos y textos que se producen y/o circulan en el medio, como a la de los textos orales que se hallan presentes en los informes de especialistas y técnicos/as (médicos/as, agrónomos/as, veterinarios/as, enfermeros/as, etc.), o en discusiones de seminarios, encuentros, conferencias y otros eventos de esta índole que suelen realizarse en las comunidades”²⁹

²⁸ SÁNCHEZ MATEUS, Antonio. Revista No. 11. El aprendizaje de las ciencias sociales en programas de educación básica bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto. Corporación Educativa CLEBA. Medellín, Colombia, Abril-Mayo de 2.000. p. 7.

²⁹ BUILES GÓMEZ, María Luz. Mediador Pedagógico: Didáctica de las Ciencias Naturales y Pedagogía del Texto. Corporación Educativa CLEBA. Universidad Católica de Oriente. Rionegro Antioquia, Junio de 2002. p. 5.

El lenguaje como mediador de los seres humanos permite representar y compartir vivencias, experiencias, hechos, sentimientos, imaginarios y conocimientos de personas y comunidades, vehiculados a través de textos, que de forma oral o escrita hacen posible la comunicación, la participación en la cultura, la apropiación y transformación de la realidad.

Desde la PdT, también la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Naturales pasa por el dominio de las formas textuales que ellas privilegian, para identificar en el aprendiz, el estado de conocimiento sobre concepciones previas (las preguntas, ideas y maneras de razonar acerca de la sociedad, la cultura, la naturaleza, el medio ambiente, el universo...) y apropiarse cualitativamente de los conocimientos científicos que circulan en la sociedad.

Sin la actividad mental del sujeto que aprende que responde a las necesidades vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce, o se apropiará falsamente al no permitir que los participantes puedan confirmar o infirmar dichos conocimientos y proponer otros a partir de los conocimientos previos. “Si no se las tiene en cuenta, las concepciones previas se mantienen; la enseñanza «resbala sobre su superficie» sin ni siquiera tocarlas o impregnarlas³⁰.”

Esto implica en la enseñanza de las Ciencias Naturales, que el participante debe dominar los textos descriptivos y explicativos principalmente³¹, como posibilidad de leer, hablar y escribir sobre esta disciplina:

“Saber escribir en Ciencias Naturales, significa ser capaz de expresar por escrito una idea, lo que se piensa, una concepción, un concepto, con calidad y profundidad, de manera organizada, más allá de la simple colección de definiciones. Es discurrir, ya sea de forma descriptiva y explicativa, con suficiencia en torno a una problemática, siendo conscientes a quienes se dirige el escrito; implica entonces, precisar muy bien los conceptos tanto para el que escribe como para los demás. Se puede decir, entonces, que saber escribir en el interior de las Ciencias Naturales, es también saber elaborar un ensayo sobre uno de los temas que a esta área corresponde, realizar un informe de laboratorio, producir un artículo para un periódico o una revista especializada, elaborar una memoria de un evento “científico”, etc³²”

Alcanzar el dominio de estas formas textuales, permitirá al participante no sólo hablar y escribir sobre las Ciencias naturales, sino además la posibilidad de ir mas

³⁰ Instituto para el desarrollo de la Educación de Adultos –IDEA- Entrevista del Profesor André Giordan a nuestros lectores (profesor responsable del departamento de Didáctica de las Ciencias Naturales de la Universidad de Ginebra, doctor en Educación y Biología). En: Boletín Intercambios No. 11. Diciembre de 1998.

³¹ Según Edivanda Mugarib para el trabajo de las Ciencias Naturales los textos más apropiados son los explicativos y los descriptivos; ellos podrían considerarse como macro-categorías que incluyen los géneros documental, enciclopédicos, entre otros).

³² BUILES GÓMEZ. Op. Cit. p. 5.

allá del conocimiento empírico y apropiarse de conocimientos científicos que circulan en revistas especializadas, documentales, enciclopedias, informes técnicos y de laboratorio, entre otros. Esta tarea implica para el docente no sólo la enseñanza de conceptos propios de la disciplina, sino también de elementos y formas lingüísticas utilizados por las Ciencias Naturales, para que los educandos puedan apropiarse de los conocimientos vehiculados en los textos de esta disciplina. Definiciones, clasificaciones, argumentaciones, explicaciones, hipótesis, preguntas, exposiciones, registros, gráficos, figuras, recetarios, son apenas algunos textos de los que pueden valerse los docentes en esta tarea³³.

También el experimento como dispositivo didáctico, que de por sí no garantiza el aprendizaje de las Ciencias Naturales, puede convertirse en creador de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en tanto proponga a los sujetos un desafío o reto que haga cuestionar sus saberes frente a un tema determinado, acorde con su nivel de conocimiento.

Otro elemento esencial en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Naturales en la PdT, es la consideración del contexto y el avance de los conocimientos científicos de esta disciplina, siendo tan necesario conocer “¿qué saben los aprendices?”, como “¿qué se les debe enseñar?”, porque el objetivo de esta disciplina no es sólo transmitir conceptos y nociones que en muchos de los casos pronto se harán obsoletas, sino también una apropiación de la realidad social y natural, que le permita si es el caso transformarla garantizando condiciones suficientes de vida, en asuntos tan esenciales como: los recursos naturales, la alimentación, la ecología, el ambiente, entre otros.

“... Lo principal es introducir en el niño una disponibilidad. una abertura sobre los saberes; una curiosidad de ir hacia aquello que nos es evidente, familiar. Por otra parte hay que hacerles sentir las relaciones que existen entre las ciencias. la cultura y la sociedad y, sobre todo, no despreciar más a la cultura técnica”³⁴.

³³ Ibid. pp. 7-10

³⁴ Instituto para el desarrollo de la Educación de Adultos – IDEA. Op. Cit. No. 11.

2. IMPLICACIONES DEL CURRÍCULO, LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA EVALUACIÓN EN PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

La acción educativa definida en la Pedagogía del Texto, tiene que ver con la manera cómo se concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje y la relación entre ambos en la apropiación del conocimiento de cada disciplina: lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, etc. Por lo general, en este proceso se acentúa uno de los polos: el educando, el educador, los contenidos. Si el acento se pone sobre el sujeto, se enfatiza el aprendizaje; si por el contrario se realza el papel del educador, se resalta el método y las técnicas para enseñar; y si se privilegian los contenidos, se acentuará la relación interna de estos y su ordenación en cuanto sistema conceptual. Una cuarta opción desarrollada por la Pedagogía del Texto, busca integrarlos y trabajar simultáneamente los tres componentes. La relación entre educador y educando está esencialmente mediada por la relación que ambos mantienen con el objeto del conocimiento, lo que implica un tipo de relación en la que los tres componentes juegan un papel esencial; diferente, pero complementario.³⁵

La Pedagogía del Texto implica una nueva relación, tanto del educador como del educando con el conocimiento, pues se busca en el acto pedagógico la apropiación del conocimiento socialmente producido, la construcción conjunta y permanente. Esta relación pedagógica sólo puede darse adecuadamente en una relación horizontal, en la que ambos sujetos son valorados con una historia propia y unas capacidades de conocer, de interpretar y de actuar sobre la realidad.

La relación educador-educando está mediatizada por el lenguaje como instrumento de comunicación e interacción, y de forma especial para el caso de procesos educativos, por la lectura y producción crítica de textos, tanto orales como escritos. De esta forma, podemos decir que la formación política, ética y pedagógica, tanto de docentes como de aprendices pasa necesariamente por el dominio de los instrumentos intelectuales críticos, que habilitan a los unos y otros para develar la realidad social y material, haciéndolos a la vez, capaces de criticar los mismos instrumentos críticos.

Esta premisa, exige al educador desde las distintas disciplinas construir con los educandos situaciones globales de acción y de comunicación que tengan referencia con la escritura, y que se organicen en torno a un objetivo preciso y a un destinatario real. No se escribe para aprender a escribir, sino para comunicarse, y actuar sobre otro y sobre la realidad. Por eso, aprender a leer y

³⁵ SANCHEZ MATEUS, y CLAVIJO MUÑOZ.. Op. Cit. p. 48

escribir, dominar la lectura y la escritura es aprender a leer y escribir diferentes tipos de textos; es aprender de un lado las reglas del sistema de la lengua, las reglas sintácticas, y de otro lado, las reglas del funcionamiento textual, las reglas discursivas, sin olvidar, por supuesto, las reglas semánticas.

No tener el dominio de elementos y formas lingüísticas privilegiadas por cada una de las disciplinas, conlleva la imposibilidad de acceder a los conocimientos, sobretodo de orden científico, que en la sociedad actual circulan; y si no hay apropiación de conocimientos de manera crítica por medio de los textos como unidad básica de comunicación, tampoco se alcanzará la comprensión de la realidad social, histórica y natural, como condición de transformación y cambio hacia mejores estados de vida de las personas y comunidades.

La contribución de propuestas de educación pertinentes y de calidad al desarrollo integral de los aprendices y las sociedades, esta determinado por las concepciones que fundamentan y definen sus elementos constitutivos. En este capítulo, consideraremos tres elementos esenciales de todo proceso educativo: el currículo, la transposición didáctica y la evaluación, tratando de identificar críticamente algunas implicaciones desde la Pedagogía del Texto, sin perder de vista que tal abordaje pedagógico no es una teoría sobre estos asuntos, aunque brinda algunas concepciones, principios y premisas, para ser tenidas en cuenta en el desarrollo de prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias:

- La inmensa mayoría de los conocimientos, ciencias, creencias y emociones se expresan y comunican por medio de textos orales y/o escritos. Esta apropiación conceptual requiere del dominio de un sin número de textos.
- La enseñanza-aprendizaje teórica y práctica de las disciplinas de base, deberá estar ligada al aprendizaje de los textos que ellas privilegian (sus conceptos y prácticas) y las formas lingüísticas que posibilitan su verdadera apropiación.
- El proceso educativo deberá partir de los conocimientos (textos y representaciones) de los participantes para confirmar o infirmar dichos conocimientos y proponer otros. En este sentido, el proceso de apropiación de los conocimientos es un proceso de reconstrucción, en el cual todo conocimiento se genera a partir de otros previos trascendiéndolos.
- Entre el sujeto y el objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno.
- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin la actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

- El proceso educativo deberá ser multidisciplinario e interdisciplinario, con el fin de comprender la diversidad de los sistemas conceptuales y la unidad de la realidad.
- La asimilación de la modalidad escrita del lenguaje, exige el dominio de dos universos que están estrechamente unidos: el micro-universo y el macro-universo lingüístico.

Las categorías seleccionadas (el currículo, la transposición didáctica y la evaluación) para el análisis de las implicaciones de la Pedagogía del Texto como enfoque pedagógico, está sustentado en que estos son elementos inherentes de cualquier propuesta educativa, y de acuerdo a su fundamentación, son categorías orientadoras y determinantes para la forma de concebir y desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El currículo esta en estrecha relación con el abordaje pedagógico en tanto representa el elemento central para el diseño y análisis de los componentes teleológicos como principios y fundamentos pedagógicos, en el que las relaciones planteadas entre los sujetos educativos, los principios y los elementos mismos del currículo sirven de orientadores para que las propuestas educativas respondan eficazmente a las demandas del mundo de hoy.

La transposición didáctica considerada desde la mediación pedagógica fundamentalmente escrita, constituye el soporte para que los textos en su diversidad de géneros y estilos textuales sean los direccionadores del proceso de apropiación del conocimiento por parte de los sujetos, en sus expresiones correspondientes a las disciplinas que quieren comunicar haciendo de los objetos de conocimiento objetos de saber y a su vez hacer de estos objetos de enseñanza que al ser mediados representan para los sujetos educativos no solo la posibilidad de reconstruirlos sino de hallar nuevas formas de apropiación acorde con sus potencialidades y esperanzas de transformar la realidad.

La evaluación encuentra en el enfoque pedagógico de la Pedagogía del Texto un escenario apropiado para desarrollar su enfoque cualitativo en orden a que los textos no ofrecen posibilidades únicamente paramétricas de ser juzgados, sino que reflejan una nueva forma de relacionar los conocimientos, los sujetos y la realidad para ser transformada de manera crítica y son los textos en sus géneros los que ofrecen la posibilidad de crítica y autocrítica permanente como condición de un mejoramiento cualitativo de las condiciones de vida de las personas.

Se presentan a continuación estas tres categorías en relación con la Pedagogía del Texto.

2.1. CURRÍCULO Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

Toda acción educativa para el alcance de sus objetivos y cumplimiento de sus principios se debe contextualizar y afirmar en una lógica de vincularidades sociales, culturales, políticas, económicas y tecnológicas, así como reconocer el papel de humanización del ser humano, lo cual debe ser motivo de reflexión permanente con las dimensiones de éste: corporal, lúdica, ética, cognitiva, comunicativa, estética y espiritual, como fundamento con un crucial papel atribuido a los símbolos y a las prácticas culturales, pues penetrar en el origen de los signos es penetrar en el origen del hombre mismo y de la cultura.

La afirmación anterior conlleva pensar que uno de los debates de mayor importancia académica es el que tenga por objeto el Currículo. Esto para tomar posiciones que permitan reflexionar sobre cuestiones tales como: ¿Cuál es el concepto de Currículo?, ¿Cuáles son sus elementos constitutivos? ¿Cómo diseñar, ejecutar y evaluar el Currículo?, ¿Cuáles son sus fundamentos? En fin, un sin número de preguntas que no se pueden responder en forma aislada sino formando el entramado y complejidad del mismo concepto.

En virtud de lo anterior se tiene un interrogante fundamental: ¿Cómo se concibe el “Currículo” en el enfoque Pedagógico de la Pedagogía del Texto?

Es imperativo abordar esta pregunta inicialmente desde los conceptos básicos y una reflexión en torno al Currículo que exige precisamente, la conceptualización del término y una aproximación a su definición enmarcándolo en el contexto de un enfoque pedagógico cuya base teórica esta constituida por las ideas más convincentes de la lingüística textual, el socio-interaccionismo, la pedagogía y la didáctica, cuyo objetivo fundamentalmente es proponer una enseñanza aprendizaje eficaz, que permita a los participantes de los procesos educativos apropiarse cualitativamente los conocimientos necesarios para comprender y, si es posible transformar la realidad natural y socio-histórica, a realizarse históricamente en cuanto seres humanos.³⁶

Teniendo presente el planteamiento anterior se presentan una serie de conceptualizaciones que tradicionalmente tienden a identificarse con el concepto de Currículo, buscando además su relación con el enfoque pedagógico en mención.

La Ley General de Educación de 1994 en su artículo 76 afirma: “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los talentos humanos académicos y

³⁶ Instituto para el desarrollo de la Educación de Adultos – IDEA. Op. Cit. No. 12.

los recursos físicos para poner en práctica las políticas y principios del Proyecto Educativo Institucional”.³⁷

Esta definición de Currículo se puede resignificar desde el enfoque de la Pedagogía del Texto, considerando que “el Currículo es un proceso de investigación y desarrollo permanente, es por lo tanto, una acción intencional, esto es, constituyente y constitutiva de sentido. Es lo que hace inteligible los procesos educativos. Es un acontecer, algo dinámico, participativo, crítico y creativo que se materializa cuando el estudiante confronta sus vivencias en el ambiente escolar para desarrollar un universo significativo para él, en relación con sus aspiraciones, con la de los diferentes grupos sociales y con la sociedad en su conjunto, propiciando situaciones de equilibrio y transformación entre unos y otros”.³⁸ El currículo debe ser generador, poner el énfasis en la formación, creando actitudes abiertas frente a las ciencias de base como: lengua, matemáticas, sociales y naturales para que el individuo en formación acuda a informaciones, conocimientos, para darles forma gracias a su propia lectura crítica, creativa y capaz de comprender y transformar, de interrogar y de aprender transformando.

Desde el sociointeraccionismo, enfoque psicológico que sustenta la Pedagogía del Texto, el currículo tiene la pretensión de construir un proyecto educativo que, además de desarrollar las habilidades del pensamiento (en términos de Vigotsky serían las capacidades psicológicas superiores), proporcione los conocimientos necesarios para que los educandos/as como sujetos mediados semióticamente conozcan y comprendan su realidad para transformarla. Es una concepción curricular, donde el hacer de la escuela se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vierten en la transformación de la sociedad para el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

Aquí se considera el currículo como algo no homogéneo, porque cada institución, cada grupo, es un mundo diverso donde intervienen múltiples variables. Se llega así a un currículo que se construye en un proceso de investigación al interior de la misma institución educativa, donde interactúan educandos/as, educadores/as, directivas y comunidad. Currículos que se edifican sobre problemas específicos de la realidad educativa. Así, el currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas, económicas e ideológicas, para convertirse en agente de cambio social. En un currículo así concebido, el docente no es tan sólo transmisor de conocimientos, es un cuestionador de su práctica, la confronta con teorías y la modifica; además es un acompañante del proceso de autoformación de los educandos/as, quienes trabajan en el desarrollo de sus capacidades psíquicas superiores para resolver problemas, para

³⁷ Instituto para el desarrollo de la Educación de Adultos – IDEA. Op. Cit. No. 12.

³⁸ CORREA, Santiago. En: Cuadernos pedagógicos, No. 5. Universidad de Antioquia, Medellín, 1998. p. 88.

comunicarse, para leer comprensivamente, para acceder a otros conocimientos en una visión interdisciplinaria de las ciencias. Para ello, el currículo tiene, entonces, que plantear temáticas/problemáticas/núcleos integradores, transversales, interdisciplinarios.

Desde la Pedagogía del Texto el currículo se considera en sentido amplio pues incluye los objetivos, los principios pedagógicos, el plan de estudios y las prácticas; se diferencia claramente del plan de estudios que es sólo el plan de contenidos.³⁹ Currículo se refiere entonces al conjunto, es decir, a la organización del centro educativo, el procesamiento de su autonomía, las relaciones pedagógicas y culturales que se establecen en su ámbito, los objetivos, los contenidos, la metodología, las modalidades de asumir las historias, las palabras, las culturas de los sujetos del proceso educativo.⁴⁰

En cualquiera de los casos, el concepto que se asuma llevará implícito las concepciones que se tienen de sociedad, de conocimiento, de enseñanza y aprendizaje y del papel de la enseñanza y de la escuela en la sociedad y con respecto a los mismos sujetos. El currículo, quiérase o no, refleja la forma de organizar el contenido de la práctica educativa, y que responde a decisiones e intereses que son coherentes con la función social, política y económica que se le dé a la escuela. De todas maneras, frente al currículo existen algunas constataciones que no es posible olvidar en el momento de optar por una u otra conceptualización: el currículo es un instrumento social (controlado por diferentes sectores-agentes), es un elemento técnico (vehicula una concepción de educación y la opera) y representa una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello algunos autores/as no hablan de currículo sino de proyecto curricular para enfatizar la necesidad de construirlo y precisarlo para cada proceso educativo más allá de las definiciones teóricas. Además, es muy difícil presentar y asumir una sola concepción de currículo que sea aceptada universalmente y en cualquier caso se tendrían que especificar las intencionalidades educativas y las del plan o los planes de acción para conseguirlos.

Con todo esto, sin embargo, en los últimos tiempos sí hay una mirada más o menos consensual y es que es necesario crear y organizar un currículo democrático que propugne por una sociedad democrática, teniendo como base para una educación de calidad los siguientes principios de orden epistemológico:

- La educación debe permitir la apropiación teórica y práctica de los conocimientos.

³⁹ FAUNDEZ, A. El concepto de currículo. En: Informe del Seminario IDEA sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales. Ginebra, Suiza, 22 de septiembre a 03 de octubre de 2003. Elaborado por Mary Luz Builes Gómez. Medellín: CLEBA, octubre 2003.

⁴⁰ SÁNCHEZ MATEUS, Antonio. Características del adulto/a educando/a y pertinencia del currículo. Medellín: CLEBA, septiembre de 1997. (mimeo)

- Los conocimientos enseñados deben estar vinculados con las realidades sociales y reseñas históricas de los sujetos.
- La apropiación de conocimientos debe servir para resolver problemas de la vida diaria o para la adquisición de conocimientos. Tener un carácter pragmático.
- la apropiación del conocimiento debe conducir a una autonomía intelectual que permita el desarrollo de lo autotélico en los sujetos.
- La apropiación del conocimiento debe reconocer que estos son productos históricos y deben ser comprendidos en sus procesos históricos.

El Currículo por lo tanto, es la vía que tiene que transitar la escuela como establecimiento que implica cierta estructuración del tiempo y del espacio basada en un sistema de relaciones sociales(entre alumnos y docentes, entre los alumnos entre sí, entre el establecimiento de enseñanza y el medio ambiente) Los efectos de la escolarización se deben en gran parte a estos aspectos del medio escolar que debe enseñar sistemas de conocimientos que, con frecuencia, presenten a los alumnos hechos reales con significado y con sentido; los contenidos escolares llevan en sí mismo los instrumentos y las técnicas intelectuales y muy a menudo, le debe procurar interacciones sociales capaces de construir los distintos saberes permitiendo a los alumnos apropiarse de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para su formación como hombres y mujeres de una sociedad determinada.

Al hacer referencia a los espacios y tiempos, se entiende, entre otros, la elaboración de programas que contengan objetivos determinados y actividades múltiples para lograrlos, pero también se hace referencia a las evaluaciones críticas permanentes, a fin de verificar si los participantes se apropian de los conocimientos indispensables para su formación. Dando cuenta del dominio de estos saberes lo que implica el dominio de ciertos conocimientos que se expresan a través de ciertas disciplinas con los textos y géneros textuales que ellas mismas privilegian para su abordaje teniendo presente también los elementos constitutivos del Proyecto Educativo para cumplir su encargo histórico y social de humanizar la humanidad, como construcción social e histórica, resultado de un debate que expresa la correlación de fuerzas sociales en un momento dado.

Esta vía es un “proceso” en tanto investigación, desarrollo, contextualización, metodologías, estrategias de enseñanza de las ciencias de base, como elementos; fundamentales del currículo tendiente a formar un hombre y una mujer determinados, por lo que requiere de las siguientes características:

- **PERTINENCIA.** Consiste en aproximar la enseñanza a la vida, al entorno natural y humano, al mundo del trabajo, de la familia, de la comunidad, desde

lo cotidiano y vivencial de los sujetos educativos, atendiendo las exigencias del conocimiento y de la ciencia. En una palabra la pertinencia logra establecer el puente entre necesidades e intereses de aprendizaje y objetos de saber. Debe por tanto responder el Currículo a las necesidades académicas, científicas, tecnológicas, económico-laborales, ideológicos y culturales de los sujetos y de la comunidad educativa

- **PARTICIPACIÓN.** Esta característica del currículo es entendida como la vinculación real, activa y organizada de los miembros de un grupo social (comunidad educativa) que se reconoce como voluntad común para enfrentar colectivamente las condiciones de su comunidad y en la cual la mayoría de los miembros de dicho grupo toman parte en las decisiones y tienen poder para llevar a cabo cambios que afecten sus condiciones de vida, a partir de la identificación, análisis, aprehensión y transformación de la realidad, con sentido crítico, reflexivo y hacia un adecuado desarrollo humano integral individual y colectivo.
- **FLEXIBILIDAD.** El desarrollo científico, el avance tecnológico creciente, la aplicación de nuevos métodos y sistemas, generan como necesidad correlativa permanentes procesos de transformación en la educación y por ende en los Currículos, considerando el conocimiento como un interrogante permanente, que no da lugar a paradigmas fijos, la ciencia es aparadigmática, debe estar abierta siempre a la realidad y a la crítica. Esto significa que el Currículo no es estático, sino que está permanentemente abierto al cambio, pues con ello, el resultado del proceso no se encontrará descontextualizado, por lo tanto se puede desarrollar en situaciones diversas, permitiendo la adaptación a diferentes realidades y necesidades.
- **ENFOQUE INVESTIGATIVO.** Esta dimensión del Currículo llama la atención de los educadores para que despierten en la capacidad de descubrir relaciones causales, establecer categorías y prioridades, determinar correlaciones, y a posibilitar que el estudiante desarrolle una actitud investigativa. No debemos olvidar que una pedagogía es eficaz cuando es útil para la solución de situaciones problemáticas. Esa debe ser la estrategia. En el enfoque pedagógico de la Pedagogía del Texto, el aprender a leer y a escribir es solo una táctica, es solo un medio para entrar a apropiarse de:
 - Otros conocimientos que están en los escritos.
 - De las formas de apropiación de esos conocimientos, es decir, de la crítica.
 - De las formas de aplicación de los conocimientos. El respeto por el conocimiento intuitivo no puede implicar el que no se someta a la crítica; al contrario, el someterlo a la crítica es su máximo respeto para construir saberes eficaces; si no, sería "populismo Conservador".⁴¹

⁴¹ GRAMSCI, Citado por CLEBA. Sicolingüística y educación nivel 4. Medellín, 2.000.

En el enfoque pedagógico de la Pedagogía del Texto, se asume que el dominio del lenguaje es esencial para el dominio del conocimiento, de ahí lo importante de trabajar los conocimientos específicos de las ciencias desde sus propios textos y esto exige a la escuela abordar el trabajo de los textos primero de manera general en los géneros y formas discursivas y luego identificar los propios de las ciencias generales (matemáticas, sociales, lengua castellana, ciencias naturales) para descubrir los objetos de saber y los métodos de estudio de los mismos, aclarando que cada ciencia tiene su propio modo de relacionarse el sujeto con el objeto y esa relación esta mediada por el lenguaje, con los textos como insumo para que el educando sea crítico de sus propios textos y de los textos de otros, pues la Pedagogía del Texto se diferencia de las otras pedagogías en ser crítica y exigir crítica permanente.

- **PRACTICIDAD.** El Currículo debe propiciar el principio de vinculación de la teoría y la práctica, persiguiendo proporcionar al sujeto educativo conocimientos teóricos vinculados en la práctica. Lo anterior significa que el proceso de aprendizaje tiene que estar fuertemente integrado a la práctica cotidiana de los educandos. En este sentido no se trata de crear experiencias artificiales, sino tomar en cuenta que los educandos pueden extraer conocimientos a partir de la reflexión de su experiencia y del enriquecimiento teórico o bien para cualificar técnicamente su hacer. Conocimiento que no vincula lo teórico con lo práctico es un conocimiento vacío. Por tanto el proceso educativo tiene como finalidad construir conceptos, no aprenderlos de memoria, convirtiéndose en algo meramente instrumental; la apropiación análisis, síntesis, relación, deducción, comparación, argumentación y reconstrucción de los textos hace del proceso de conocimiento un acto creativo de sumo valor para el desarrollo del sujeto educativo y de sus comunidades, sin olvidar que la educación, si bien es cierto debe ser pragmática, también debe ser conceptual.
- **INTERDISCIPLINARIEDAD.** Se puede definir el conocimiento interdisciplinar como aquel que sobrepasa el pensamiento disciplinado, tal como se afirma en el contexto de las disciplinas particulares. Un conocimiento no puede considerarse como interdisciplinar mientras permanezca cerrado dentro de una perspectiva epistemológica particular y se contente con ampliarla mediante una tentativa de visión marginal. Sobrepasar esta limitante tiene como condición el dominio del lenguaje para mejorar la producción de textos y provocar un intercambio social y solidario de los mismos, procurando en las personas el desarrollo de capacidades superiores de pensamiento y a su vez encaminar el acto educativo hacia la democratización del aprendizaje de distintos tipos de textos, de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan.
- **INTEGRALIDAD.** Los Currículos operacionalizados inicialmente en un plan de estudios, no son más que una sumatoria de cursos agregados que dificultan el establecimiento de una síntesis ordenadora de la realidad. Esto significa que

el saber no se puede seguir construyendo en forma parcelada. Por el contrario, se apropia desde la interdisciplinariedad y desde la integralidad epistemológica, es aquí donde la Pedagogía del Texto se convierte en un desafío para la educación tradicional, que sigue considerando el proceso educativo como un proceso técnico, para la Pedagogía del Texto el lenguaje es un proceso de conceptualización, de comprensión y de dominio, lo técnico es secundario. La intención es formar sujetos integrales. Sujetos sociales éticos, políticos, económicos... PARA LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO CONCEPTUAL, por eso su trabajo es crítico, de comprensión. En la Pedagogía del Texto uno de los objetivos principales es que el participante domine unos textos que le posibiliten ser sujeto integral, respondiendo a las necesidades del ser humano en todas sus dimensiones y a la apropiación teórico-práctica de los conocimientos con los géneros textuales como conductores para la apropiación teórico-práctica del conocimiento.

En el campo específico de la enseñanza de las ciencias básicas presentes en el currículo la Pedagogía del Texto propone unas premisas y unos principios, enunciados al iniciar este apartado. En el desarrollo del currículo el maestro es clave para contribuir a la formación de seres humanos integrales, en este enfoque de la Pedagogía del Texto la autoridad del maestro está representada en su dominio epistemológico de la ciencia y en la capacidad de servir como mediador en la construcción de conocimientos por parte de los sujetos educativos, desde la producción, análisis, síntesis y reconstrucción de los textos de acuerdo con las necesidades y las condiciones del contexto. La identificación de textos que privilegian las disciplinas desde su contenido y sus formas lingüísticas son esenciales, así como el lugar social donde se producen estos textos y su incidencia en el mejoramiento de las condiciones del mundo físico y social de las personas.

En la construcción de conocimiento tanto alumno como maestro deben tener un papel activo, pero el mismo se ve limitado por el proceso educativo que es dirigido y controlado desde el exterior por el poder político. Para la Pedagogía del Texto en la operacionalización del currículo el cambio en el rol del docente debe darse en la práctica en la relación pedagógica maestro-alumno, teniendo en cuenta que todo proceso educativo tiene que ser programado con objetivos, actividades, evaluaciones, resultados a partir de una realidad concreta de los sujetos educativos, los maestros, la escuela y la comunidad, para que los conocimientos que allí circulen sean lo suficientemente válidos y pertinentes para transformar la realidad, a partir del contacto del alumno con el conocimiento nuevo, con el maestro como mediador que propone nuevos conocimientos y necesidades: Hallamos aquí una estrecha relación entre currículo y Pedagogía del Texto.

El maestro en la Pedagogía del Texto se convierte en un facilitador del aprendizaje, que con su creatividad e innovación permanente recrea el acto educativo, desligándose de formas y procedimientos preestablecidos, pasando a

una actividad más productiva como lo es ser un analítico de las condiciones y características del contexto: social, cultural, político y económico; y de los mismos alumnos: sus necesidades de autorrealización, de socialización, de libertad, de autonomía, de crítica y de creatividad; estableciendo para la apropiación y reconstrucción de conocimiento un proceso dialógico que logre una traducción directa de la organización social en la interacción verbal, utilizando diferentes tipos de discurso, siempre ligados a la cultura con las formas particulares para iniciar y mantener el diálogo en función de lo útil, lo ético. El maestro situado frente a su práctica pedagógica de manera crítica, encuentra la posibilidad de repensar y transformar el currículo de acuerdo a las necesidades y potencialidades de la comunidad, adquiriendo al mismo tiempo un nuevo posicionamiento frente a su propia práctica.

Dados los planteamientos anteriores se puede proponer que la validez de un sistema educativo, en este caso sustentado en el enfoque de la Pedagogía del Texto, para el desarrollo del currículo, esta ligada a la posibilidad que este le de a los sujetos educativos, de plantear y resolver situaciones problemáticas tendientes a la reconstrucción social, transformando positivamente la vida de los seres humanos teniendo presente que:

- La experiencia humana esta delimitada por factores culturales.
- La educación es función de la sociedad y debe ser interpretada en los contextos-mundo físico y mundo social- específicos en que se desenvuelve.
- La crítica es un proceso de reflexión y de construcción social.
- La experiencia de interacción humana hace posible el proceso de humanización.
- La contextualización de los contenidos temáticos posibilita organizar y dar sentido al proceso enseñanza aprendizaje.

El enfoque de la Pedagogía del Texto requiere para el desarrollo de procesos curriculares de principios pedagógicos tales como:

- La proactividad
- La auto-dirección y el inter-aprendizaje
- La calidad de los aprendizajes
- El diálogo de saberes
- El aprendizaje dialógico
- El reconocimiento de saberes previos
- La ciudadanía, la convivencia y la democracia como ejes de formación

Este desarrollo curricular, así concebido, está enfocado hacia la formación de un ser humano integral, con un gran sentido de la vida, con capacidades para el desarrollo de sus habilidades, con responsabilidad frente a sus posesiones, con un alto valor social en tanto sabe convivir y siempre dispuesto a aprender y a desaprender, aprovechando adecuadamente las informaciones, los conocimientos,

las habilidades, las actitudes y los valores para la construcción de una sociedad justa, plural, democrática, ética, una sociedad para vivir, por lo tanto se plantea un currículo para vivir, entendido como el eslabón entre lo que la comunidad es y quiere ser, teniendo presente sus aspectos históricos, sociales, culturales y políticos, con sus múltiples variantes, las cuales inciden particularmente en el descubrimiento del constructo necesario y para hacer de la Educación un proceso relevante para todos los sujetos y agentes educativos que en él intervienen.

La construcción del Currículo, para encontrar su verdadero sentido, requiere del mayor entendimiento entre todos los actores tanto de la escuela como de la comunidad, para hacer realidad la materialización de ese imaginario soñado por los seres humanos: Vivir una vida útil y feliz en armonía con otros, con el entorno y consigo mismo como fundamento de todo valor para la existencia.

Esto requiere un alto grado de participación de todos, para que la comunidad sienta el Currículo como propio y propio porque lo ayudó a construir desde su reconocimiento cultural, desde sus anhelos, desde su sentir y fundamentalmente, desde su querer.

Queda claro que el Currículo en su diseño y construcción no es un evento más, aislado y sin sentido ni histórico ni social. Es un anhelo, es un ideal, es un sueño que debe ser direccionado por expertos, formulado por líderes, escrito por poetas y ejecutado por las comunidades educativas locales, en beneficio de la construcción de la sociedad que ellas mismas han deseado.

Una sociedad no podría exigir a su población el dominio del conjunto de conocimiento desarrollado en un determinado momento de la historia, acopiando los cambios continuos propios del devenir de una sociedad de mutaciones predecibles e impredecibles en el que las tensiones entre lo local y lo global, lo material y lo espiritual, lo urbano y lo rural, el pasado y el presente y lo colectivo y lo individual propician la incertidumbre a un Currículo, lo que le da su carácter de provisorio siempre en permanente construcción. Por eso la sociedad tiende a propiciar una formación de base, que comprende un conjunto de disciplinas como lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, y, además, una especialización correspondiente a disciplinas que permitan al ciudadano adquirir una formación pertinente.

A todas estas surge la pregunta por el papel de la Escuela, por ese ambiente educativo que forma a los individuos Hombres y Mujeres en diferentes espacios para la vida social, para la vida pública, es decir para la convivencia, la relación con otros. Por ello la Escuela establece sus planes de estudio, sus programas, sus asignaturas, la administración, pero también da la posibilidad de ese otro componente espontáneo e inesperado de las relaciones intersubjetivas entre los actores, sujetos y agentes en medio de relaciones dialógicas a través de la conversación, el juego, la expresión del arte y la estética, el deporte, el ocio mismo

como espacio de relación y de formación, todas estas manifestaciones permiten liberarse de esquemas, órdenes y costumbres para abocarse a otros espacios y manifestaciones educativas, en las que el aprendizaje dialógico y el dialogo de saberes surgen como estrategias educativas de formación para la libertad y la democracia.

Estos desarrollos educativos por su flexibilidad y desarrollo consensual llevan al hombre y a la mujer a la participación, la organización y la proyección de la vida académica, política, cultural, social y humana. Tal es el caso de los saberes empíricos previos y populares que pueden compartir la escuela con su entorno, con las comunidades y con todos los actores que intervienen en el escenario educativo como protagonistas del desarrollo humano integral no solo personal sino también individual y social.

En consonancia con lo anterior se deben desarrollar proyectos que vinculen la vida con la escuela, es decir, valorar lo cotidiano, las formas y los modos de vida diferentes, con sus múltiples y variadas maneras de hacer cultura, por ello “el nuevo desarrollo” busca que se impartan conocimientos válidos tanto científica como prácticamente, aprovechando el medio como fuente inagotable de hechos y de recursos para enfrentar la tarea de educarnos unos a otros por la posibilidad que brinda la relación intersubjetiva de las personas con la educación como mediadora.

Es preciso adelantar los procesos de ser, hacer, tener, convivir y aprender entre todos unos de otros. Solo así el Currículo puede ser pertinente, útil y significativo en su desarrollo. Este es el carácter esencial del Currículo que propician la acción investigativa, el trabajo en equipo, la reflexión, la innovación, la solidaridad y la autonomía, entre otros valores éticos, estéticos y morales para la formación de seres humanos en relación, con capacidad de observar, analizar, descubrir predecir y transformar su propia realidad.

Dado lo anterior el Currículo no debe suscribirse a sus componentes mínimos de planes y programas de estudio, horarios, promoción y evaluación de estudiantes, desarrollos temáticos, estrategias metodológicas y didácticas. El Currículo que encierra todo lo educativo va más allá, al reconocimiento integral del ser humano como sujeto principal y potenciador del desarrollo sostenible tan necesario en nuestra época (y en todas las épocas) en la que la innovación se ha convertido en un imperativo, so pena de “desaparecer”. Este proceso, es la vida, en sus manifestaciones múltiples, que ha sido valorada, lo que significa vivir con mas dignidad, mas modestia, mas independencia, mas alegría, una plenitud mas grande, en una palabra, esforzarnos por humanizarnos mas cada día tanto en la teoría como en la acción.

Este es el reto actual de la educación: motivar, vincular y recuperar la confianza de la comunidad en las instituciones, entre ellas, la Escuela, pasando de

comunidades aisladas, fragmentarias, desconfiadas, maliciosas, desintegradas, a comunidades esperanzadas, unidas, integradas, bondadosas que se preocupen por la superación de la marginalidad y la exclusión, por lo tanto esta tarea debe asumirse conjuntamente en pro del rescate y reconocimiento de los valores propios, en lo cultural, estético, comunitario y público que hacen de la educación el motor del desarrollo científico y tecnológico, pero sobre todo del desarrollo humano y el Currículo es un componente básico para construir la sociedad imaginada por todos: más plural, más justa, más equilibrada, más solidaria. Una sociedad para vivir.

2.2. TRANSPOSICIÓN Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

2.2.1 Aproximaciones conceptuales

Continuando desde la articulación del currículo con la cultura para enfocar el conocimiento y el aprendizaje hacia la pertinencia, es bien importante partir de algunas reflexiones en torno al concepto enseñanza – aprendizaje, toda vez que la transposición didáctica se ubica en la dinamización de esta importante relación y es además es para la Pedagogía del Texto como lo mas avanzado en cuanto a la didáctica se refiere.

Se puede afirmar que el mayor problema de las disciplinas del conocimiento se ubica en el plano de la didáctica, enseñar a aprender es una tarea sumamente compleja en la práctica pedagógica; es evidente la necesidad de articular nuevas formas de relación pedagógica y de construcciones didácticas, donde el lenguaje se asume como principal vehículo para encauzar el proceso formativo con una dimensión mas amplia y trascendental; en tanto para el currículo en términos de su apropiación en un proceso educativo, requiere de la transposición didáctica desde la óptica de la construcción de una racionalidad flexible, creativa, con capacidad de anticipación y de apertura; para el reestablecimiento y práctica cotidiana, de una ética individual, grupal y ciudadana; de la revaloración positiva de los fundamentos socioculturales que le son propios a una sociedad múltiple.

Es precisamente, en este sentido, que queremos apostarle con un enfoque investigativo, fundamentado en la reflexión y recomprensión permanente de la acción educativa, de manera que se puedan encontrar nuevos espacios formales de la educación desde una transposición didáctica que nos permita partir del reconocimiento de las mediaciones formativas que desde la Pedagogía del Texto se tejen con relación al ser humano, en el contexto⁴² y en el entorno⁴³ - y de su

⁴² “El contexto son varias cosas a la vez: Aquel tiempo y aquel espacio histórico que va mucho más allá de lo inmediato que tiene una relación indirecta, inmediata con la vida de los sujetos y con el que hacer de los educadores, es decir el Conjunto de circunstancias que favorecen o no la posibilidad de ciertas acciones”. Londoño, Luis Oscar. Entornos, contextos y desafíos de la educación de adultos en Antioquia, 1996, Documento.

interconexión con tres dimensiones pedagógicas: aprendizaje – apropiación - transformación; categorías integradas a líneas y procesos de mediación formativa fundamentadas.

Ya hemos planteado los orígenes investigativos que permiten presentar un planteamiento teórico inicial relacionado con la Pedagogía del Texto y cómo se concibe la relación enseñanza/aprendizaje desde el enfoque de mediación, al cual haremos mayor referencia en esta parte de nuestra investigación.

¿Cómo podremos entender el reconocimiento las mediaciones formativas con las dimensiones pedagógicas expresadas?, partamos de comprender la significación que debe contemplar la educación. No es posible pensar un proceso educativo sin un espacio de formación tendiente al fortalecimiento del desarrollo humano integral, como tampoco es posible sino se tienen en cuenta las dimensiones del entorno y el contexto donde el proceso educativo mismo se desarrolla; igualmente, la Pedagogía del Texto desde la transposición didáctica se fortalece en tanto es una ciencia que tiene su interés principal en la producción y comunicación de los conocimientos de las diferentes disciplinas, exigiendo su recompreensión mas allá de los métodos en tanto se trata de reconstruir con amplio sentido de apropiación crítica un determinado conocimiento desde la relación sociointeraccionista entre alumno, grupo de alumnos, entorno-contexto y profesor, desde los cuales se presentan algunas situaciones por considerar:

- De acción, sobre el medio, que favorecen de alguna manera el surgimiento de teorías implícitas, que después funcinarán en la relación enseñanza – aprendizaje como modelos.
- De formulación, que favorecen la comprensión de modelos y lenguajes explícitos.
- De institucionalización, desde las cuales se posibilita darle un “status” formal a determinado conocimiento derivado de la relación, enseñanza-aprendizaje – apropiación.

El manejo de éstas situaciones exige en los sujetos educativos (alumno, grupo de alumnos, contexto, entorno y profesor) una organización especial en la que la Pedagogía del Texto asume un importante papel, en tanto a la hora de comunicar un conocimiento y de conocerlo, es necesario de la transposición y desde la transposición, principalmente, porque se pasa de la comunicación del saber mediada por la enseñanza a su aprendizaje con sentido de apropiación y criticidad.

En este sentido, pensar en el ámbito del contexto y el entorno que estamos describiendo, exige un acercamiento a su realidad sociológica, en especial con

⁴³ Entendemos el entorno desde ¿El cómo? y El ¿qué? de un proceso educativo.

relación a su cultura y a los escenarios actuales del desarrollo que ya hemos descrito.

En el marco de este escenario pedagógico la Pedagogía del Texto ha de enfrentarse a la transformación de la relación enseñanza/aprendizaje en razón a que sus planteamientos se basan en el aprovechamiento del lenguaje como vehículo para apropiar el conocimiento; este cambio que se intenta proponer parte además de la concepción de Torres⁴⁴ en que aún se define *“que la escuela tradicional está viva en el presente, a pesar de las innovaciones reales y continuas introducidas en los sistemas escolares. Ello se debe a que el lenguaje se estudia desde una competencia lingüística limitada y se hace hincapié en la lectura y la escritura. Sin embargo, es tarea fundamental de la Escuela reflexionar sobre el lenguaje y sobre cómo se enseña y se aprende el mismo....”*

Precisamente, la Pedagogía del Texto busca darle otra fundamentación al conocimiento y sus disciplinas, siendo éste un eje transversal del proceso educativo y formativo. En tal perspectiva, se consideran dos elementos desde el texto, como base a partir de la hermenéutica, como apoyo a la praxis educativa, a la situación social inmediata o al contexto situacional y a la comprensión y la significación.

- **La situación social inmediata o contexto situacional**, principalmente porque la interpretación lleva a la construcción de enunciados entre personas socialmente organizadas. En el lenguaje entra siempre el interlocutor, aunque el real esté ausente, al decir de Bajtín⁴⁵ *“siempre se prefigura como especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece..., el hombre en su especificidad humana siempre se está expresando (hablando), es decir, está creando texto (aunque sea éste un texto en potencia); allí donde el hombre se estudia fuera del texto e independientemente de él, ya no se trata de ciencias humanas (anatomía, fisiologías del hombre etcétera)”* (Bajtín. *El Problema del Texto*, 1998), es decir que la palabra siempre está orientada hacia un interlocutor, pertenece por igual al que enuncia y a quien está destinada.
- **La comprensión y la significación**, Bajtín (op cit) dice: *“toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado) toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante”*, que en el campo del aprendizaje, nos conduce al horizonte de la respuesta, hacia el campo de la lucha por el

⁴⁴ TORRES, R, M. Nuevas Reflexiones para una Posible Transposición Didáctica. www.cep.edu.uy. 2003.

⁴⁵ BAJTÍN, M. Marxismo y Filosofía del Lenguaje. Madrid, Alianza Universidad. 1995

significado y la comprensión de signos, donde el conocimiento busca su legitimidad, razón e identidad.

Los puntos de partida enunciados por Bajtín, permiten ir encontrando nuevas rutas epistemológicas para que la Pedagogía del Texto se legitime con fundamentación, pero qué es entonces la Pedagogía del Texto y cómo integrarla a la Transposición Didáctica?. Veremos algunos elementos previos que nos permitirán ir encontrando pistas para llegar a unas respuestas iniciales.

Bronkard (2002), plantea al entorno como campo de investigación argumentando que “las propiedades de las organizaciones sociales, de las actividades colectivas que se realizan en ellas, de los instrumentos que se utilizan y de las obras que se producen e igualmente las propiedades de los mundos formales del conocimiento (cf Habermas, 1987) elaborados por los grupos. A éste nivel debe ponerse un acento particular sobre el lenguaje, que comenta y regula el conjunto de actividades y estructuras sociales humanas, y que presente correctamente bajo la forma de géneros de textos (unidades comunicativas), que implican de manera especial signos de valor representativo o declarativo”. En esta perspectiva es también fundamental integrar al espacio de lo formativo las intencionalidades del aprendizaje y cómo desde él, trascender en los Sujetos Educativos⁴⁶ en el camino de la apropiación del aprendizaje, es decir de internalizarlo, de hacerlo suyo, de manera tal que la aplicación del aprendizaje no sea un punto de partida; igualmente, desde la apropiación vienen los senderos de la transformación del ser humano reflejadas en el fortalecimiento al contexto y el entorno.

Retomando la definición de Faundez en cuanto a Pedagogía del Texto y partiendo de lo que hemos venido concibiendo que “el texto es la realidad primaria y el punto de partida para cualquier disciplina del campo de las ciencias humanas (Bajtín: 1992) y de lo que expone Bronkard (2002) en el que “sea cualquiera el status que se le conceda a su invención, los saberes son puestos en circulación, reproducción, contestados, transformados, en el marco de la actividad humana del lenguaje. Mas precisamente, los saberes no son accesibles sino desde el momento en que son semiotizados y vehiculados en textos orales y escritos”⁴⁷

En el marco de esta aproximación conceptual, conviene que desde las enunciaciones planteadas, nos acerquemos al concepto de transposición didáctica desde su historia: Verret (1975)⁴⁸ en su obra *Le temps des études* dedica un capítulo a la transposición didáctica y que puede ser considerado en el marco histórico como el primer planteamiento, desde el cual expone cuatro temas a ser considerados en la transposición didáctica:

⁴⁶ Denominamos Sujeto Educativo a los actores directos e indirectos que intervienen en el desarrollo de un proceso educativo, Alumno, grupos de alumnos, contexto, entornos y profesor.

⁴⁷ FAUNDEZ, MUGRABI, SANCHEZ. (Organizadores) Op. Cit p. 87.

⁴⁸ VERRERET. *Le temps des études*, 2 volumes Honoré Champion. 1975. Paris

La primera, relacionada con *“la división del trabajo que caracteriza las sociedades contemporáneas que se traduce en prácticas distintas y autónomas, prácticas que se dirigen a objetos diferentes y que movilizan y/o generan saberes también específicos”*.

La segunda en la cual hace referencia a que *“un objeto de saber incluye pues una parte de mismidad (un referencial común) y una parte de especificidad que surge de las propiedades particulares de las prácticas que lo aplican”*,

La tercera, desde la que se plantea que *“tratándose de la práctica de la exposición didáctica, la aplicación de un conocimiento está sometida a tres grupos de coerciones o determinaciones: a). la naturaleza mismo del conocimiento movilizado que podríamos comprender desde la dinámica que le ha permitido convertirse en texto; b). el status de los destinatarios de la transmisión, en este componente entraría nuestro planteamiento inicial relacionado con la importancia del reconocimiento del ser humano en un contexto y un entorno y de los lenguajes que ha de circular para que el conocimiento tenga una acción debidamente fundamentada en el marco de su apropiación. C). referido al contexto institucional de las prácticas de transmisión donde entra en juego la aplicación de los determinados modelos pedagógicos y dinámicas internas de formación y generación de conocimiento.*

La cuarta plantea que bajo el efecto de esta dinámica el saber didactizado presenta las siguientes características a). la desincretización, b) la despersonalización y c) la programabilidad...”

Para Chevallard⁴⁹ (1985), la didáctica requiere de un sistema didáctico en el que existe una articulación entre la didáctica, el enseñante, el enseñado y el saber; sistema que posibilita la movilización de los saberes y permite un análisis desde los sujetos educativos, de los fenómenos que están presentes en el antes, el durante y el después de ese sistema; según Bronkard, en el antes se plantea la producción científica y en el después el entorno social.

Es importante anotar que desde Chevallard se puede comprender la dinámica de la transposición en tres campos posibles: los motivos, las coerciones y las consecuencias. En el primer campo, se hace referencia a que el sistema didáctico está abierto a su entorno, lo que indica que los saberes a enseñar deben estar en mayor proximidad con los saberes sabios. En el segundo, se relaciona el proceso de programación de la enseñanza donde cobra especial importancia el lenguaje, y, el tercer campo en el que la apropiación objetivada permite un carácter público del conocimiento.

⁴⁹ CHEVALLARD, La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado. 1985

En estas primeras aproximaciones conceptuales, podemos concluir como ya lo hemos expresado que las disciplinas del conocimiento se comunican a través de textos, en las que se privilegian determinados géneros textuales que permiten una mejor comprensión del saber que fundamenta al conocimiento, y, esa comprensión, supone a la didáctica como una actividad mediadora que permite potenciar un método de enseñanza coherente y sistemático que se articule al máximo con las capacidades psicológicas de los sujetos educativos.

En este sentido definiremos a la Transposición didáctica como la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado, esto es, encontrar como mediador al lenguaje desde la óptica de la PdT para lograr que el proceso enseñanza aprendizaje tenga además de sentido⁵⁰, significación y apropiación.

No obstante, conviene retomar el concepto de Verret con relación a la Transposición Didáctica y su historia, principalmente cuando plantea que está relacionada en torno a temas que se articulan entre sí. Las prácticas generan saberes específicos, en las que desde su aplicación se producen subprácticas diferentes, prácticas de invención de saber y prácticas de transmisión de saber; donde se entretajan diferentes formas de apropiación del saber como: el saber movilizado por la transmisión didáctica, el cual es diferente del saber movilizado por la transmisión científica y del saber inventado o como es puesto en práctica. Como todo saber tiene un referencial epistemológico y componente de especificidad en cuando se puede introducir el concepto de la transposición didáctica.

En conclusión Verret⁵¹ dice que *“la transposición designa las transformaciones que sufre un conocimiento dado en el momento de la exposición didáctica, consideración habida del matiz que tiene ese mismo conocimiento en el proceso de la transmisión científica o en el proceso de invención y de la puesta en práctica. Lo que presupone una filiación de saberes que parece presentarse bajo la forma de recorrido: Invención – exposición científica – exposición didáctica – puesta en práctica”*. Se podría decir entonces que la transposición didáctica se hace evidente en el camino del aprendizaje desde la mediación del lenguaje y desde la contextualización misma del conocimiento con relación a los lenguajes culturales y a los textos que hacen posible la comprensión de las disciplinas.

⁵⁰ Entenderemos por “sentido”, desde la definición de Gonzalo Abril: 1995 “ Aquello que permite las operaciones de paráfrasis o de transcodificación, o aquello que fundamenta la actividad humana en tanto que intencional: por ésta última razón el sentido se entiende a menudo como instancia constitutiva de lo social mismo..... el sentido no es un dato sino una construcción social y mas precisamente comunicativa o dialógica: no se trata pues de un objeto sino del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa”.

⁵¹ VERRET, M. Le Temps des études, 2 volúmenes, París, Honoré Champion. En La transposición Didáctica en las Intervenciones Formativas, Jean Paul Bronckart.2000

2.2.2 La Transposición didáctica, la mediación y la Pedagogía del Texto

El concepto de mediación, una base epistemológica inicial para la transposición didáctica.

Recordemos que los signos tienen inicialmente una forma externa, material y luego se interiorizan por la actividad mediadora del lenguaje, quien también recorre el camino de la interiorización; generalmente el lenguaje lo utilizamos como comunicación, por lo que surgió como una forma social específica de las relaciones en este sentido, la mediación no conduce solamente a la comunicación del conocimiento sino a la formación de nuevas relaciones interfuncionales.

En Vigotsky, se puede entender que para la comprensión de la Psiquis de la conciencia hay que salir de sus marcos para dirigirse a la propia vida del ser humano, a las condiciones concretas de su existencia; incluso consideró que en la base del desarrollo de la conciencia del ser humano se encuentra el desarrollo de sus actitudes prácticas hacia la realidad; en este sentido, podemos entender en Vigotsky que el trabajo del ser humano se caracteriza por la aplicación de instrumentos que mediatizan sus actividades hacia las condiciones de existencia. Es esta mediación la que diferencia el nexo que relaciona al ser humano con el mundo, posibilitando que los signos que en un principio tienen una forma externa, material y luego se interiorizan haciéndose internos, ideales. El principal sistema de signos que sufre el proceso de mediación de la actividad psíquica lo constituye el lenguaje, que también recorre el camino de la interiorización: generalmente el primer momento del lenguaje desde su utilización es la comunicación con otras personas, después, individualmente en el plano del lenguaje interior.

Ahora, la utilización de los instrumentos – signos ofrece al ser humano la posibilidad de dominar su conducta, dirigir sus procesos psíquicos, que de inferiores naturales se pueden convertir en superiores sociales desde la mediación; de este modo la mediación surge primero como externa, material y paulatinamente se convierte en un proceso interno que en determinado momento alcanza dirigir la conducta y psiquis del ser humano. Al respecto Vigotsky, plantea que “toda función psíquica superior en el desarrollo del niño aparece dos veces en el escenario: la primera vez como una actividad colectiva, social, o sea, como una función interpsíquica y, la segunda vez como actividad individual, como modo interno de pensar del niño, como una función intrapsíquica” (Vigotsky, 1956c. pág. 449). Para él lo principal consistía en que se trasladaba al interior una experiencia social; es decir, que es en la palabra donde el significado está representado en la forma más característica, por consiguiente la tarea desde la mediación reside en observar como la palabra adquiere su significado.

Retomando los anteriores conceptos, encontramos una significativa importancia a la mediación⁵² en el campo del desarrollo de la pedagogía y ello nos lleva necesariamente a profundizar esta importante categoría, no solo conceptual, sino además operacional.

Como punto de partida, es preciso comprender que la forma más inteligente que hemos encontrado de interacción pedagógica, que definitivamente conduce a la generación del principal dispositivo de aprendizaje y desarrollo emocional de las personas, es la mediacional y sobre el particular ya hay muchos estudios que la hacen cada vez más evidente en el panorama de la pedagogía.

Cuando hacemos una revisión somera de lo que Vigotsky considera como mediación, encontramos dos tipos fundamentales a saber: La mediación de tipo cognitivo y la mediación de tipo metacognitivo.

Analicemos un poco cada una de ellas:

- **Mediación cognitiva.**

La formación de los procedimientos de la actividad cognitiva, al igual que la formación de algunas acciones mentales está relacionada indisolublemente con la apropiación de los conocimientos, la mediación cognitiva *fundamentalmente se refiere a la adquisición de herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas en el campo de las disciplinas académicas.* El proceso de mediación cognitiva sistemática se inicia desde el enfoque de la PdT con la interacción de los sujetos educativos donde surgen de la dinámica educativa y formativa, la socialización de conceptos científicos, junto con las expresiones espontáneas pero también, argumentadas desde la realidad vivida en el contexto particular del participante.

Ya sabemos que el mundo de los conceptos científicos tienen una cierta consistencia y sirven para hacer todo lo que la ciencia hace: predecir y explicar. La humanidad, representada en sus pensadores y científicos, ha permitido que el bagaje conceptual científico sea de gran utilidad.

Supuestamente las disciplinas tienen principios fundamentales que les permiten aplicaciones y transferencias y desde el enfoque de la PdT esto es posible en tanto estas disciplinas privilegian ciertos géneros textuales para poderse comunicar con un mayor sentido de apropiación, y es en este punto en donde

⁵² Se comprende que es la generación de experiencias positivas de aprendizaje (TEÓRICO) desde las diferentes situaciones didácticas.

cabría hacer una pregunta: ¿de que manera el currículo aborda los conocimientos científicos para que se genere una apropiación social?⁵³

Algunos de los conceptos y principios de las ciencias, convertidos por los docentes, o las editoriales, en “temas” de las asignaturas, son aprendidos y cuando estos logran confrontarse con los “ingenuos” o preconceptos, los “problemas” sobre los cuales la mediación pedagógica pretende intervenir a partir de la contextualización cognitiva y cultural, suelen resolverse mas facilmente.

Y aquí viene el problema planteado por Vigotsky. El sostiene, y con mucha razón, que los niños no deben repetir la historia del desarrollo de la humanidad y a diferencia de lo que plantean Piaget y Dewey (con sus nociones constructivistas), afirma que a los niños no deben exigírseles comprensiones de términos por la vía del descubrimiento de las leyes ya trabajadas por las ciencias.

Si efectuáramos una comparación del concepto de Vigotsky sobre mediación cognitiva, con los enfoques de la psicología de hoy sobre cognición, se puede apreciar un parecido afortunado, en el sentido que tienen los conceptos científicos con los componentes **declarativos** de los mismos conceptos ya definidos. Las limitaciones de estos conceptos radican en que no son suficientes para la comprensión, interpretación y solución de problemas. La psicología cognitiva actual, haciendo un reconocimiento del conocimiento **declarativo** y sus limitaciones, enfatiza la necesidad de otro tipo de conocimiento, el procedimental, el cual está integrado por métodos, maneras, formas, estrategias pedagógicas que parten en el mismo nivel de dos premisas: la contextualización cognitiva y la contextualización cultural. Ambas son definitivas para la solución de problemas disciplinarios. Insisten en que la mejor forma de desarrollar conocimiento significativo es fusionar los conceptos con los procedimientos y sus aplicaciones. Los desarrollos actuales de tipo cognitivo enfatizan este tipo de unión entre concepto, procedimiento y transferencia o aplicación, como base de la apropiación del conocimiento teórico.⁵⁴

- **Mediación metacognitiva.**

Esta referida a la adquisición de herramientas de tipo semiótico de autoregulación por parte de los sujetos educativos y las personas en formación. Se trata de **auto** planificación, seguimiento, corrección y evaluación. Este tipo de mediación es la que permite el desarrollo de procesos denominados metacognitivos.

⁵³ Sobre este punto bien valdría la pena hacer una investigación y sus resultados confrontarlos con las matrices de intencionalidades pedagógicas, de contenidos, libros paralelos, niveles de aprendizaje desde el enfoque de las competencias.

⁵⁴ Esta es una de las conclusiones más importantes desde la perspectiva pedagógica de la mediación pedagógica y sobre todo epistemológica.

Este tipo de mediación tiene su fundamento en la comunicabilidad interpersonal ya que “el lenguaje es la vía más expedita y natural para el manejo de los comportamientos infantiles y adultos”. Cfr Luria 1961. Es conveniente recordar que la herramienta interiorizada que usamos para controlarnos es nuestro diálogo interior.

En el terreno del desarrollo de las personas, el proceso de regulación del comportamiento de los demás, por medio de las palabras, poco a poco lleva al desarrollo del comportamiento verbalizado de las mismas personas. Cfr Vigotsky.

En la dinámica de una propuesta educativa las palabras de los adultos regulan los comportamientos de los niños, estos regulan el comportamiento de alguna persona por el uso del discurso externo y el propio comportamiento, por el lenguaje egocéntrico y luego regula el propio comportamiento por el discurso interior. Esta es la forma como se adquieren herramientas para la comprensión de situaciones, solución de tareas, superar la impulsividad, ejercitar la autoplanificación, priorizar acciones y controlarse.

Pero además es importante anotar que la experiencia ha venido fortaleciendo este concepto en tanto que es también un medio interactivo donde la presencia del maestro con el estudiante, el estudiante con el maestro, el estudiante con el estudiante, el maestro con otros maestros es dinamizada por el lenguaje como principal vehículo para la objetivación del conocimiento; en tal sentido y desde esta dinámica educativa el lenguaje se ubica igualmente en una dimensión interactiva con el contexto, con la cultura, con el entorno y con el conocimiento, tanto científico como el que circula en dicha interactividad.

Mediar pedagógicamente, significa posibilitar la enseñanza - aprendizaje sin dejar de lado la fuente epistemológica del conocimiento, significa también relacionar el lenguaje en un contexto cultural específico, significa darle sentido desde el texto al conocimiento con una dinámica de apropiación basada en el reconocimiento del sujeto educativo que interviene en el proceso educativo.

Con la contextualización cognitiva y cultural, la transposición didáctica encuentra en la mediación como el producto investigativo desde el que se hace posible que el conocimiento además de apropiarse de los lenguajes de los sujetos educativos, intervenga con dimensión de atención a la demanda del aprendizaje requerido en un contexto específico; esto es que la identificación de la problemática comunitaria, el paso de necesidades básicas de aprendizaje a satisfactores de aprendizaje básico y la identificación de las potencialidades permiten hacer significativo los invariantes del conocimiento en la medida que éstos se articulan con la visión comunitaria y con las expectativas de desarrollo.

En la mediación pedagógica nada se puede conocer sin partir de sus fuentes, nada se puede aprender sin el reconocimiento del sujeto educativo que interviene

en el proceso enseñanza aprendizaje y nada se puede apropiarse sin su articulación con la realidad del contexto y del entorno.

Para lograr comprender mejor la articulación de estas tres categorías epistemológicas, es importante, tener como eje el sentido de la contextualización en el proceso educativo, para ello, retomamos principalmente los conceptos de Morin⁵⁵ desde la pertinencia del conocimiento.

Es fundamental que la educación en el escenario actual no deje de lado el contexto, planteando muy claramente cómo hay que ubicar las informaciones y los elementos conceptuales en su contexto para que adquieran sentido; al respecto dice Morin “ Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” y en esta óptica se aproxima a la contextualización expresando definiciones de Claude Bastien⁵⁶ que posibilitan una discusión con profundo debate académico: “La contextualización es una definición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)”.

Vamos entonces a describir uno de los mayores componentes que posibilitan un desarrollo efectivo de la transposición didáctica desde la mediación:

La contextualización cognitiva y cultural un camino seguro para la mediación, partamos del concepto de que no se puede hacer una educación sin transposición, el problema es cómo se realiza esta transposición; es decir, que una mirada a nuestra función educativa y pedagógica, necesariamente debe ubicarse en el marco de hacer del conocimiento un proceso de sutil comprensión y de la producción de conocimiento logrados desde la función formativa. Por ello es fundamental, en primer lugar, determinar con claridad la conjugación entre el entorno – espacio y tiempo y relaciones interhumanas en las dimensiones sociales, culturales y naturales, las cuales tienen una incidencia directa con la orientación y el sentido del trabajo educativo, y la tienen porque en estos espacios, en estos tiempos y en estas relaciones es donde se constituye el mundo de la vida, las dinámicas de la vida cotidiana y donde cobra sentido el acumulado histórico que representan los sujetos de la educación, como individuos y como comunidades colectivas. En segundo lugar, al decir de Londoño⁵⁷ “La contextualización, integra entonces los entornos y el contexto. El contexto señala principalmente la intencionalidad y el entorno el ¿qué? y el ¿cómo? del proceso educativo”. En tercer lugar, es fundamental la comprensión entre el contexto y el entorno, de manera que mediación, transposición didáctica y PdT desde su articulación dan un sentido de totalidad a la relación enseñanza/aprendizaje y a la

⁵⁵ MORIN, E. Los Siete Saberes Básicos Necesarios para la Educación del Futuro. Unesco 1999

⁵⁶ Claude Bastien Le décalage entre logique et connaissance, en Courrier du CNRS, N° 79 Ciencias cognitivas, octubre de 1992.

⁵⁷ LONDOÑO, Luis Oscar. Entornos, Contextos y Desafíos de la Educación de Adultos en Antioquia, 1996, Documento.

apropiación del conocimiento con un sentido social. En cuarto lugar, es importante reconocer que la ciencia tiene su propio contexto, que ella se mueve en un ámbito propio que la determina como ciencia misma, generando que muchos conocimientos sean universales y deban ser valorados y reconocidos por los diferentes mundos culturales. Proceso que es mas posible desde la aplicación del concepto de mediación que ya hemos presentado. En quinto lugar, Flórez⁵⁸ señala sobre “El contexto de la enseñanza como algo propio de todo conocimiento”, en este contexto es donde la práctica pedagógica debe repensar la manera de articular conceptos de sistemas teóricos en sistemas culturales específicos y tal articulación sólo es posible desde la mediación del lenguaje.

Pero cada una de éstas características habrán de apoyarse en la hermenéutica toda vez que a través de ella se posibilita la interpretación, la argumentación, la descripción entre otros géneros textuales en tanto se permite y posibilita desde el lenguaje la comunicación del conocimiento apropiado. En tal sentido, estas características son de las más significativas bases que hacen que la relación enseñanza/ aprendizaje y el conocimiento sean un triángulo relacional orientado por un proceso de investigación permanente y coherente con los escenarios que estamos evidenciando. Pero ¿Cuál es entonces nuestro concepto de contextualización para llegar a una verdadera transposición didáctica desde la Pedagogía del Texto?

Al decir de Kosik⁵⁹ es necesario distanciarnos de la “cosa misma”; esto nos posibilita comprenderla y a partir de su concreción llegar a la abstracción; tenemos que distanciarnos del tradicional concepto de que la contextualización corresponde al rediseño del plan de estudios; ella tiene un sentido mucho más amplio; la definimos como la posibilidad para que el mundo universal pueda integrarse a un mundo cultural y este a su vez pueda también integrarse al mundo universal; esto significa la visión de puertos problemáticos comunes que posibiliten y dinamicen el conocimiento con una mirada pertinente; sólo vale a manera de ejemplo mencionar como las comunidades indígenas están en la búsqueda de una educación propia que adquiera su identidad en el marco de la multiculturalidad sin afectarla negativamente; permitiendo visualizar una nueva óptica a las relaciones culturales mediadas por el conocimiento desde el lenguaje, pero no un conocimiento centrado en la organización de temas generadores y de contenidos, sino más bien en las mediaciones que desde allí construyen, donde la participación, la ciudadanía, la democracia van en la dirección de “preservar el valor del individuo” (Gimeno Sacristán, José 2001) y tal preservación está dada por la manera en que se asume la mediación de la práctica pedagógica. Entonces ¿Por qué sí apostarle a la contextualización para que la transposición didáctica logre avanzar en los procesos de construcción de un aprendizaje crítico?:

⁵⁸ FLOREZ R, Hacia Una Pedagogía del Conocimiento, Editorial Mac Graw Hill. 1996.

⁵⁹ KOSIK, K, Dialéctica de la Totalidad Concreta. Editorial Grijalbo S. A. 1963.

- Se parte del conocimiento y reconocimiento de una cultura determinada y de los lenguajes que la determinan.
- Se genera una real participación de los sujetos que provoca un empoderamiento con sentido de apropiación.
- Los actores y sujetos beneficiarios participan en la reconstrucción del conocimiento.
- Se generan mediaciones pedagógicas en las que participan los sujetos educativos que viven su propia cultura.
- El conocimiento se integra a una cultura desde la mediación lingüística.
- La cultura valora el conocimiento en tanto la mediación lingüística la tiene en cuenta.

Lo anterior significa que el texto juega un papel decisivo en la transformación del saber y en la apropiación del conocimiento, pero al mismo tiempo exige una reflexión acerca de la manera cómo estamos desarrollando la competencia comunicativa desde la transposición didáctica. Pero en esta misma dimensión es necesaria una reflexión en términos propositivos con relación a las implicaciones que desde la PdT le exigen al sujeto educativo durante su proceso de apropiación del conocimiento:

- Tener claro que es cada vez más imprescindible estar muy informado y actualizado respecto al lenguaje como objeto de conocimiento.
- Es necesario revalorizarnos y poner en práctica nuestra comprensión y producción del lenguaje, en lo oral, por medio del hablar y escuchar, y en lo escrito por medio del leer y producir textos de distinta índole, no para la escuela, sino por placer y necesidad social.
- La competencia comunicativa en lo escrito no pasa por escribir documentaciones en los cuadernos, ni por lo formal, sino por comprender y producir textos en situaciones reales de manera que se tome conciencia de la utilidad y de las diferentes funciones de la lectura y la escritura. Se escribe para algo o para alguien, entonces en la escuela los sujetos educativos deberían producir textos. Que permitan descubrir no sólo su beneficio, sino la trascendencia generada por la comunicación y la gran satisfacción que se genera cuando se inventa y construye un texto con sentido de transformación en quien lo lee.

2.2.3 Los géneros textuales en la transposición didáctica y la Pedagogía del Texto.

Cualquier conocimiento es aplicable y comprensible mediante el texto, pero en dicha aplicación y comprensión es indispensable tanto del conocimiento como del texto. Ese conocimiento tiene que estar articulado al lenguaje popular; significa que es fundamental partir de planteamientos como la exigencia de una cierta manera de entender la relación pedagógica, la claridad frente a la demanda de las comunidades que participan de los procesos educativos, la comprensión de la relación que existe entre el conocimiento con el desarrollo de los géneros textuales y con la producción de textos; además de la relación de los géneros textuales escritos con el pensamiento crítico y creativos versus los géneros textuales orales.

Generalmente en los procesos educativos se le da mucha importancia al texto gramatical, pero no se trabaja sistemáticamente en otros campos, es fundamental y necesario formar en el dominio del lenguaje oral y escrito con los diferentes tipos de textos, que permitan la comprensión de los distintos saberes y conocimientos, pero se presentan dificultades ante la carencia de información de los procesos educativos, no se permite que la dimensión pedagógica se contemple como instrumentos de conocimiento, dicho de otra manera, que posibilite el acceso a otros conocimientos; se puede afirmar entonces que la lingüística aún no se ha contemplado en el espacio de la educación.

En esta perspectiva existen algunas razones de carácter pedagógico que pueden resumirse en los siguientes planteamientos:

- El diálogo tiene que ser la expresión de un proceso democrático, éste planteamiento posibilita la apertura y protagonismo de los géneros textuales para desarrollar la democracia.
- El proceso educativo debe permitir tres aspectos básicos: a). la adquisición del conocimiento, la apropiación práctica del conocimiento y la apropiación social del conocimiento

Géneros textuales como el argumentativo, descriptivo, el injuntivo, el narrativo, la entrevista, el resumen, entre otros, hacen posible que la mediación pueda darse en el sentido de la transposición didáctica, principalmente porque como bien lo expresa Bronkart (1996)⁶⁰ en el ser humano existen representaciones racionales del mundo, pero también subsisten representaciones idiosincrásicas, que pueden ser heterogéneas o discordantes; en este sentido la producción de textos permite la comprensión del mundo, en el que la expresión materializada en el texto en sus diferentes manifestaciones permite la reformulación de las representaciones de un

⁶⁰ BRONKART, J. P. *Actividad del Lenguaje, Textos y Discursos*. Paris. 1996

determinado objeto de conocimiento, además se pueden transformar las representaciones que los sujetos educativos tienen de sí mismos y del mundo en que viven.

2.3. LA EVALUACION Y LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

“Las formas de concebir la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado, con las posiciones que adoptan sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre los profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y las aulas”⁶¹

La evaluación es uno de los componentes principales del proceso educativo, caracterizada hoy en el discurso teórico como permanente, continua, integral, sistemática, flexible, formativa, crítica, interpretativa, participativa y cualitativa. Sin embargo en el proceso educativo, especialmente en el sistema escolar en todos sus niveles, aunque es una de las actividades pedagógicas más extendida, también es uno de los elementos del currículo que ha sido poco entendido, siendo en muchos de los casos despojada de su carácter pedagógico, perdiendo su sentido formativo y consciente, para ser un mero instrumento de clasificación y calificación, del que depende la aprobación o no del proceso de aprendizaje.

Estos presupuestos y nuestra experiencia en el campo educativo nos llevan a plantear varias cuestiones de entrada, a las que este texto no pretende responder, aunque esperamos desde el enfoque de la Pedagogía del Texto orientar algunas reflexiones en torno a ellas:

- ¿Cuáles son los supuestos que sustentan la evaluación?
- ¿Cuál debería ser el enfoque, el método, el procedimiento más apropiado?
- ¿Qué se debe evaluar y por qué? ¿Cuál es el valor de referencia?
- ¿Qué dimensiones o ámbitos del participante son objeto de la evaluación?
- ¿Lo que aparece en el currículo como contenido o estándar mínimo es realmente lo importante? ¿Es significativo lo que define el docente como fundamental en su enseñanza?
- ¿Quiénes son los participantes de la evaluación y sus destinatarios?, ¿Qué instrumentos deben utilizarse?, ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?, ¿En qué momento debe hacerse?

⁶¹ GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La Evaluación en la Enseñanza. Capítulo X. En: Comprender y transformar la enseñanza. 5ed. Madrid: Morata S.L. 1996. p. 338.

- ¿Lo que interpreta el docente desde una prueba se corresponde con el conocimiento que realmente el estudiante ha o debe haber apropiado?
- ¿Puede hablarse de una evaluación objetiva? ¿Hasta dónde garantizar la validez y la confiabilidad de la evaluación?
- ¿Qué se debe comunicar a los participantes de la evaluación y cómo hacerlo?
- ¿Cómo hacer de ella un proceso ético en la apropiación del conocimiento que permita la comprensión crítica de la realidad como condición de autonomía?

Muchos de estos interrogantes encuentran respuesta a partir de distintas teorías sobre la evaluación que se han gestado a través de la historia y que circulan en nuestro medio; ellas responden a construcciones conceptuales que diversos autores han desarrollado, respondiendo seguramente a condiciones históricas, sociales, económicas y políticas de las que participaron, y no siempre referidas al discurso educativo. Por eso es necesario, sin la pretensión de un tratado extenso sobre la evaluación, referenciar algunas propuestas epistemológicas desarrolladas frente al tema, que se ven reflejadas tanto en las Políticas Nacionales desde la Legislación Educativa Colombiana, como en las prácticas cotidianas de los maestros.

2.3.1 Algo de historia sobre la evaluación.

La evaluación que no siempre ha estado vinculada a procesos educativos, ha tenido una serie de antecedentes, que si bien han evolucionado, sus formas originales se siguen conservando. Gimeno Sacristán por ejemplo, en el texto citado sobre la evaluación en la enseñanza, habla de la remota práctica China del S. II a.c. de selección de funcionarios que buscaba evitar las influencias de los grupos de presión burocrática, como una de las primeras manifestaciones históricas de la evaluación y un instrumento extraescolar que determinó las prácticas selectivas de evaluación oral, en procesos educativos. Incluso según el mismo autor, es la universidad medieval el ámbito donde se cristaliza primeramente como práctica educativa. La competitividad que impuso la pedagogía Jesuita sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema educativo que tendría una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos.

De esta forma, desde del siglo XVI se empieza con el test como instrumento para aprobar o suspender los alumnos en el sistema tradicional instituido por los jesuitas, práctica acogida también por la Corona Española para examinar los evangelizadores en la llamada Universidad de Santafé. Durante los siglos siguientes (XVII – XVIII) las formas de evaluación estaban orientadas a la disciplina de los sujetos, mecanismo de contención que servía a la enseñanza para que tuviera efecto sobre el aprendizaje. Incluso, finalizando el siglo XVIII aparece como requisito de titulación al maestro para desempeñarse en las escuelas públicas, y permitía a los responsables de la enseñanza en las escuelas,

un control interno al actuar sobre quienes están dentro de ellas, influenciando sobre su conducta y sus conocimientos desde el poder disciplinario.

Con el surgimiento de destacados filósofos y educadores como Juan Jacobo Rousseau, Immanuel Kant, Juan Enrique Pestalozzi, entre otros, se han dado una serie de rupturas, discontinuidades y diferencias en el discurso de la evaluación. Desde la pedagogía por ejemplo, se empezó a pensar en la necesidad del conocimiento del niño para que pueda ser educado, dando especial importancia al concepto de formación; en la medida en que el educador conozca esta naturaleza, estará en condiciones de ayudarlo a formarse desde la disciplina, la crítica y la libertad; la educación se constituía menos en adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Estas ideas determinaron una nueva forma de ver la educación, que buscaba desde la autodisciplina, la crítica y la libertad aportar al desarrollo humano desde las ideas de los pedagogos y filósofos que así lo entendían.

Con aparición del positivismo se originó la pedagogía científica, en la que se proponía la educación como un proceso evolutivo de carácter individual que facilitaba el desarrollo progresivo de aptitudes y conocimientos científicos útiles, verificados mediante la aplicación del método experimental, utilizando principalmente pruebas de medición mental para determinar la inteligencia de los niños. Aquí, los exámenes escritos casi estandarizados, empezaron a ser asimilados con la evaluación, que en último término buscaban certificar y acreditar el aprendizaje de los estudiantes.

Esta concepción global positivista, determinó la orientación de distintas disciplinas, donde el método de las ciencias naturales se consideraba como el único válido: la observación, la experimentación y el tratamiento estadístico. Aquí sustentamos precisamente muchas formas de evaluación enmarcadas en el paradigma cuantitativo, con la pretensión de hacerla objetiva, descriptiva, imparcial, independiente del tiempo y del espacio, orientada a la confrontación del alcance de objetivos y comprobación de resultados, definidos sobre diseños cerrados y homogéneos.

Contrariamente, el paradigma cualitativo, concibe la realidad como múltiple, dinámica, singular, fenomenológica y subjetiva, su metodología se basa en la comprensión, la interpretación, la negociación de significados y el establecimiento de acuerdos. Se sustentan desde este paradigma, tipos de evaluación donde el objeto principal es el estudiante mismo, su relación ínter subjetiva con los otros y su acción mediadora frente al docente y el conocimiento.

A partir del siglo XIX hasta hoy, podemos decir que la evaluación se ha ido modificando según el paradigma en que se sustenta y los diferentes modelos pedagógicos definidos de acuerdo a propuestas teóricas que los fundamentan desde las distintas disciplinas.

En el modelo pedagógico de corte academicista o tradicional, instalado en América Latina desde el siglo XIX, la evaluación tendía hacia la memorización y repetición, porque como lo señala Rafael Flórez Ochoa,⁶² esta perspectiva consideraba al estudiante como un recipiente vacío de cultura que debía ser llenado por el profesor que asumía la figura del maestro y modelo a seguir. Aquí la evaluación, corroboraba la acumulación de conocimientos lograda en un periodo de tiempo determinado, sin valorar los conocimientos y saberes previos de los aprendices.

Con el surgimiento del conductismo con Watson, Pavlov y Skinner como exponentes, algunas teorías pedagógicas apoyadas en ellos comprendieron el aprendizaje como la automatización de estímulo-respuesta, reflejos condicionados, refuerzos y condicionamientos, donde la repetición de un concepto u operación por parte del estudiante garantizaba una respuesta automática frente a un estímulo, y la evaluación además de confundirse con la calificación, apunta a ejercitar de forma automática y memorística la adquisición de conocimientos. Las pruebas, específicamente los test, indicaban el nivel de maestría que debía lograrse antes de pasar a otro objetivo o conocimiento, y su respuesta se equipara al aprendizaje.

Posteriormente las corrientes pedagógicas ancladas en modelos pedagógicos de corte cognitivo y constructivista, entendieron el aprendizaje como adquisición, pero de tipo casi innato y sobre todo espontáneo, en cuanto se da por la evolución natural de las estructuras cognitivas del sujeto. El aprendizaje, depende entonces del nivel de desarrollo logrado por el individuo, y la evaluación se entiende como proceso (cognitivismo) que permite verificar el avance de las habilidades mentales más sencillas a las más complejas, y como construcción dialógica (constructivismo) porque el individuo no se limita a repetir lo aprendido, sino que se lo apropia reelaborándolo mediante procesos de equilibración que hacen posible la adquisición de conocimientos.

En las últimas décadas, las propuestas psicológicas desde el sociointeraccionismo han incorporado nuevos elementos, entendiendo el aprendizaje como apropiación, en cuanto vincula aspectos culturales y potencialidades biológicas del individuo, favoreciendo una reorganización permanente de las capacidades anteriores del sujeto, gracias a la interacción entre el sujeto y el medio. “La evaluación es parte del proceso de desarrollo del propio alumno, lo que permite tratarlo como sujeto evaluador y no como mero objeto a ser evaluado. Esta línea conceptual posibilita pensar en la evaluación como un componente del proceso de aprendizaje y no

⁶² FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw-Hill: Colombia, 1994. p. 167.

como un hecho sustraído de éste, a la espera de ser experimentado tras dicho proceso”⁶³

Solo desde estos paradigmas de pensamientos y modelos pedagógicos, es posible entender las diversas concepciones y formas de evaluación que hoy conocemos, como por ejemplo: la evaluación por objetivos propuesta por R. Tyler (1942),⁶⁴ que consiste en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza; la evaluación sumativa, basada en la acumulación de conocimientos e intervenciones periódicas verificando los resultados previstos y no previstos en los objetivos; la evaluación formativa, propuesta por Scriven (1967),⁶⁵ que busca la estimación del valor de la enseñanza, permitiendo intervenir en ella antes de que concluya el proceso; la evaluación por competencias, entre otras.

También permite entender mejor algunas funciones atribuidas a la evaluación, como su orientación a buscar información clara, oportuna, exacta, válida y amplia, para comunicarla a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza (L. Cronbach, 1963);⁶⁶ diagnosticar el estado de los procesos de desarrollo; asegurar el éxito del proceso educativo evitando el fracaso escolar; identificar las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; afianzar sobre los aciertos y corregir oportunamente los errores; promover, certificar o acreditar a los participantes del proceso educativo; identificar dificultades, deficiencias y limitaciones favoreciendo la orientación y calidad del proceso educativo.⁶⁷

⁶³ SÁTIRO, Angélica. Evaluación figuraanalógica: una propuesta ética y creativa. En: Revista Crear Mundos. p. 14. http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/Revista/Edicao01/Creatividad/Crea_Evaluacion.htm

⁶⁴ Tradicionalmente Ralph W. Tyler es considerado como el padre de la evaluación educativa, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma. [Smith, E.R. y Tyler, R. W. (1942). *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Row]. [TYLER, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and intervention*. Chicago: University of Chicago Press].

⁶⁵ SCRIVEN señala dos funciones distintas que pueden aportar la evaluación: La formativa y la sumativa. La primera propone calificar el proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo con el objetivo de mejorarlo, mientras que la sumativa busca comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. [Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En *perspectives of curriculum evaluation*, pp. 39-83. Area Monograph 1. Chicago: Rand Mc Nally and Company].

⁶⁶ Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir: 1) Estudios del proceso- hechos que tienen lugar en el aula-; 2) medidas de rendimiento y actitudes – cambios observados en los alumnos – y 3) Estudios de seguimiento, para estudiantes que han participado en el programa. [CRONBACH, L.J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers collage record. Pp. 672-683].

⁶⁷ Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia). Serie de documentos de trabajo. La evaluación en el aula y más allá de ella --Lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Santafé de Bogotá. Abril de 1997.

En todo caso, este corto recorrido histórico sobre la evaluación, nos permite realizar dos apreciaciones: primera que en cualquiera de las acepciones que se tome sobre la evaluación desde el punto de vista educativo, siempre tendrá que ver estimación, valoración, apreciación sobre los objetos, procesos, acciones, fundamentos, relaciones, actores, u otros elementos del proceso educativo.

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. , reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (GIMENO SACRISTAN, José, 1992. p.338)

La segunda constatación, se funda en que a pesar de las rupturas y aportes desde las distintas ciencias, la evaluación como práctica educativa sigue conservando características que corresponden a los primeros modelos, y aunque teóricamente el discurso haya avanzado no es necesario un gran esfuerzo para percibir que buena parte de nuestro sistema evaluativo formal, quizás por la función social que cumple en las instituciones educativas como mecanismo para la certificación, jerarquización y selección de los participantes en su acreditación para estudios posteriores o para la vinculación en el mercado laboral, se sigue utilizando para suspender, aprobar y clasificar, desde criterios estandarizados que se debería cumplir en un proceso educativo.

2.3.2 La Evaluación educativa en Colombia

En Colombia la historia de la evaluación no es ajena, al igual que en otros aspectos, a lo que acontece a nivel mundial; también en nuestro país ella ha estado enmarcada por rupturas y transformaciones que han definido en cada épocas la forma de concebirla. Tener presente los discursos y maneras de evaluación en Colombia, implica como lo expresamos atrás, acercarnos al avance de ciencias como la pedagogía, la psicología, la sociología, que entre otras, han determinado en cada momento histórico la concepción de educación, escuela, maestro, conocimiento, aprendiz, y todos los demás elementos y procesos relacionados con la formación.

Los avances de estas disciplinas no solo han determinado el discurso educativo y pedagógico, sino que con el tiempo se han legitimado en el país haciéndose latente en directivas legales y normativas para todo el sistema educativo Colombiano, direccionando las prácticas educativas, incluyendo obviamente la evaluación como proceso, práctica y herramienta, para orientar y comprobar la tarea de docentes e instituciones y el avance del aprendizaje de los aprendices. En el caso de la evaluación, se ha hecho evidente hasta el punto de configurar su institucionalización a partir de un sistema de evaluación único, que va de la mano

de la gestión educativa, los estándares y los planes de mejoramiento, orientados por políticas definidas en leyes, decretos y publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.

Actualmente en Latinoamérica prácticamente todos los países tiene un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, basados en la idea que tomó fuerza durante la década de los años 90, según la cual era prioritario modificar el diseño organizativo e instruccional de los sistemas educativos, para“ otorgar mayor autoridad a los actores del proceso pedagógico y establecer mecanismos que permitieran medir sistemáticamente los logros de aprendizaje y difundir masivamente la información para provocar mayor y mejor demanda por parte de las familias, la opinión pública y el propio gobierno”⁶⁸

Es así como en los últimos años, la evaluación ha pasado de ser una problemática exclusivamente técnica y pedagógica asumiendo connotaciones sociales y políticas, que implican la comprensión del papel de la educación en un mundo en permanente mutación y globalización, que ha llevado desde lo político a situar el discurso educativo en la agenda de las estrategias de desarrollo económico y social de los gobiernos de turno, donde la evaluación deja de ser solo un problema de investigación y se convierte en una cuestión pública, que exige mecanismos regionales, nacionales y/o internacionales de medición que a modo de auditoria social, permiten a las instituciones dar cuenta de la gestión educativa.

En Colombia, se ha constituido un sistema de calidad que busca: mejorar los aprendizajes y promedios de la población escolar; brindar a los maestros y maestras un escenario real sobre los resultados de su trabajo y una herramienta de planeación y construcción de proyectos pedagógicos creativos e innovadores; aportar a la sociedad información precisa que genere un compromiso con el proceso educativo. En la búsqueda de éstos objetivos, uno de los ejes fundamentales del Plan de Desarrollo Colombiano y de la Revolución Educativa del Ministerio de Educación Nacional, es la puesta en marcha de una estrategia de calidad que tiene como centro la implementación de un sistema de evaluación y de mejoramiento continuo de todos los niveles. (Cfr. ALTABLERO N°. 24. Septiembre – Octubre de 2003)

Este Sistema de Evaluación comenzó con la formulación de estándares que permitieran evaluar el desarrollo de los niños y niñas, en competencias básicas y ciudadanas a partir de la aplicación de pruebas censales, posibilitando a las instituciones educativas conocer los resultados para formular planes de mejoramiento. Se consideran también parte de este sistema las evaluaciones de desempeño de los rectores y maestros, las pruebas ICFES y el sistema de

⁶⁸ TEDESCO, Juan Carlos. Introducción al debate sobre la dimensión social de los mecanismos de evaluación. En: Memorias del Seminario Internacional de la Evaluación, Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006. p. H1.

aseguramiento de la calidad que se está implementando en educación superior para estudiantes, instituciones y programas.⁶⁹

Desde este sistema se entiende que la evaluación de los aprendizajes y de las competencias desarrolladas por los estudiantes a su paso por el sistema educativo a través de pruebas constituye una herramienta --aunque en nuestro concepto no suficiente--, para informar a todos los actores del sistema educativo con el fin de ser insumo en la definición de planes de mejoramiento de cada Institución Educativa. En esta tarea, es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- el organismo encargado del diseño y la implementación de las pruebas en el país, a partir de varios proyectos: SABER, ICFES, ECAES, docentes y directivos.

El proyecto SABER inició en 1991 con aplicaciones muestrales y comprende la evaluación de los estudiantes de grado quinto y noveno de educación básica primaria y secundaria respectivamente; actualmente se aplica censalmente evaluando las competencias en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Al continuar el proceso educativo, los estudiantes participan en la aplicación de las pruebas del ICFES, que es el proyecto de evaluación mas consolidado en el país llevado a cabo desde 1968, con la pretensión inicial de proveer información a las instituciones de educación superior para realizar sus procesos de selección y admisión; esta prueba destinada principalmente a estudiantes que terminan grado once de educación media, evalúa el nivel de competencias en las áreas de lenguaje, matemática, física, química, biología, geografía, historia, filosofía, idioma extranjero (electivo entre inglés, francés y alemán) e interdisciplinar (electiva entre medio ambiente y violencia y sociedad), buscando además de la pretensión inicial, servir de señal de calidad de la educación tanto para las instituciones educativas como para las familias, la sociedad en general y los agentes tomadores de decisiones. Posteriormente, quienes tienen la posibilidad de continuar estudios de pregrado, al concluir los niveles de educación superior (o como egresados) deben participar del proyecto ECAES que inició en el año 2003, orientado a la evaluación de los aprendizajes y competencias alcanzadas en las áreas y componentes propios del programa académico. Por otro lado, quienes aspiren a ocupar cargos

⁶⁹ Según Daniel Bogoya Maldonado, Director General del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- son cuatro los ejes principales que han orientado en las últimas décadas la política educativa Colombiana: eficiencia, cobertura, pertinencia y calidad, que solo serán posible si se dan las condiciones técnicas, tecnológicas y políticas adecuadas y la concertación de propósitos y metodologías con los distintos actores que participan en la evaluación. Esto exigirá a manera de giros pasar: de lo oculto a lo visible, de lo omnímodo a lo dialógico, de acto final a práctica permanente, de un mundo ajeno a uno propio, de definiciones a competencias, de unidimensional a multidimensional, del ítem peregrino al ítem concertado, del instrumento fraccionado al cohesionado, de operaciones manuales a automatizadas, de programas solitarios a sistemas expertos, de colas de espera a proceso en tiempo real, del centro a las regiones. (Evaluación Educativa en Colombia. En memorias: Seminario Internacional de Evaluación, Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006. p. N1.)

de docentes y directivos docentes, deben participar de concursos convocados por entidades territoriales del país a través de pruebas encaminadas a evaluar competencias disciplinares, de cuya aprobación depende la continuidad en el proceso de selección.⁷⁰

Todos éstos proyectos están basados en el enfoque de competencias, sustentado en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos, que responden a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento; se encuentra en un punto intermedio entre el un enfoque positivista y un enfoque emergente.⁷¹

La evaluación por competencias altamente difundida hoy, se lleva a cabo como un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento de un aprendiz en relación con unas competencia, regularmente definidas en el currículo, convirtiéndose como toda evaluación, en un instrumento de diagnóstico muy apreciable para los miembros de la comunidad educativa. Ella permite sopesar el desarrollo de la competencia, definida como un saber hacer, el cual debe ser actualizado permanentemente; por eso se busca evaluar el desempeño de una persona en diferentes contextos para el cual fue entrenado, evaluando no solo lo que el estudiante sabe sino también valorando su hacer y sus acciones en el contexto sociocultural y disciplinar específico; aquí se tiene especial cuidado de que el estudiante no sólo sepa el concepto y que, por lo tanto, se evalúe la capacidad de memoria, sino que realmente se evalúe una competencia. La evaluación de competencias exige la definición de objetivos (estándares que describen el nivel esperado), la recolección de evidencias, la comparación de objetivos y evidencias y la formación de un juicio, que permitan asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos, ayudando a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito.

“Los principios básicos de la evaluación son: validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

Validez: Las evaluaciones son válidas cuando ellas evalúan lo que pretenden evaluar. Esto se logra cuando: los evaluadores son

⁷⁰ También a través de selecciones muestrales, Colombia ha participado en pruebas de referencia internacional, queriendo conocer el impacto de las políticas, en especial de educación básica y media en relación con otros países. Actualmente, está vinculada a los proyectos de: PISA 2006 (Programme for International Student Assessment) de la Organización para el desarrollo y la cooperación económica; SERCE 2006 (Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación) de OREALC/UNESCO y TIMSS 2007 (Trends International Mathematics and Science Study) de la Asociación Internacional para la Evaluación de logros educacionales.)

⁷¹ FERNÁNDEZ TOBÓN, José Leonidas y QUIROZ POSADA, Ruth Elena. Evaluación por competencias en el proceso de formación integral. 2001.
http://ayura.udea.edu.co/dep_pedagogia_lecciones.htm

completamente conscientes de lo que debe evaluarse; la evidencia es recogida a través de tareas que están claramente relacionadas con lo que está siendo evaluado; el muestreo de las diferentes evidencias es suficiente para demostrar que los criterios de desempeño han sido alcanzados.

Confiabilidad: Las evaluaciones- son confiables cuando son aplicadas e interpretadas consistentemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro.

Flexibilidad: Las evaluaciones son flexibles cuando se adaptan satisfactoriamente a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Imparcialidad: Las evaluaciones son imparciales cuando no perjudican a los alumnos particulares - por ejemplo, cuando todos los estudiantes entienden lo que se espera de ellos y de qué forma tomará la evaluación.

Bajo un sistema de evaluación centrado en competencias, los evaluadores hacen juicios acerca de si un individuo satisface un estándar o un grupo de criterios, basándose en la evidencia reunida de una variedad de fuentes. La idea de estándares de competencia es esencialmente un desarrollo de la evaluación referenciada en criterios que surgieron y evolucionaron en Norteamérica, pero con los añadidos, de una focalización en la evaluación del desempeño y de su aplicación a las particularidades de la formación profesional."⁷²

Tanto para las pruebas aplicadas desde los proyectos liderados por el ICFES, como en las orientaciones dadas sobre la evaluación por el Ministerio de Educación Nacional a través de sus decretos reglamentarios, se han propuesto en especial para los procesos de Educación Básica y Media, la evaluación de cuatro competencias básicas; la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. La primera asume el componente fonético, sintáctico y semántico de la lengua; la competencia interpretativa implica asumir las relaciones y confrontaciones de los sentidos y significados que circulan en el texto y en la relación social. Estas dos sirven de base para la competencia argumentativa o ética, que establece razones y motivos que dan cuenta del sentido de los textos y las acciones humanas, y para la competencia propositiva o estética, caracterizada por una actuación crítica y creativa que hace referencia a la posibilidad de transformar significaciones desde un contexto específico.

En todo caso, parece que estos proyectos cumplen desde los planes de desarrollo gubernamentales dos funciones: control y evaluación, que no debemos confundir porque corresponden a valores distintos, aunque deben articularse para beneficio de la calidad de la educación:

⁷² RODMCDONALD, David Boud, John Francis, ANDREW GONCZI. Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional UNESCO, París 1995. p. 13. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf>

“La evaluación es un proceso generador de múltiples cuestionamientos, heterogéneos y eventualmente contradictorios; es explícitamente multidimensional, dinámica y fuertemente subjetiva, apoyada en testimonio y representaciones. El control por su parte es una función crítica, simple, necesaria para verificar la conformidad en relación con una norma, un modelo o un programa y se realiza a través de un conjunto de procedimientos que apuntan a comprobar congruencia de la norma con el modelo y con las variables cuyo desempeño se controla”.⁷³

2.3.3 Una mirada de la evaluación desde la Pedagogía del Texto

Teniendo en cuenta el recorrido histórico de la evaluación y el desarrollo actual en Colombia, trataremos de establecer algunas consideraciones sobre el tema desde la Pedagogía del Texto, un nuevo enfoque pedagógico que como hemos propuesto busca fundamentalmente proponer una enseñanza - aprendizaje eficaz, que permita a los participantes de los procesos educativos apropiarse cualitativamente de los conocimientos necesarios para comprender y, si es posible, transformar la realidad natural y socio histórica, de manera que pueda realizarse históricamente en cuanto a seres humanos”⁷⁴.

En este proceso, dicho abordaje privilegia el texto al considerarlo como unidad fundamental de comunicación y la forma de lenguaje primordial por medio de la cual, los sujetos representan racionalmente la realidad bajo intereses e idiosincrasias diversas de modo que interpretan y comprenden las acciones humanas, los fenómenos físicos y sociales, y las múltiples facetas de la cultura en la que están inmersos”⁷⁵.

Sin ser la Pedagogía del Texto una teoría sobre la evaluación, desde estos principios y premisas propuestos y su referencia a los avances incorporados desde la filosofía del lenguaje, la lingüística textual, la psicolingüística, el socio-interaccionismo, la pedagogía y la didáctica, proponemos algunas implicaciones que deberían considerarse sobre la evaluación:

- En cuanto a los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental considerar las condiciones, los medios, los tiempos y contextos en los que se desarrolla el acto educativo, al igual que las apropiaciones de los

⁷³ JURADO VALENCIA, Fabio. Evaluación y calidad de la educación, una perspectiva crítica. En: Memorias del Seminario Internacional de la Evaluación, Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006. p. E1.

⁷⁴ FAUNDEZ, Antonio. La Pedagogía del Texto en algunas palabras. En: Boletín Intercambios N° 12. Instituto para el Desarrollo de la Educación de Adultos –IDEA--. Julio de 1999.

⁷⁵ MUGRABI, Edivanda. La Pedagogía del Texto y la enseñanza – aprendizaje de lenguas. Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos. (Traducción del Portugués al español por Antonio Sánchez Matos. Corporación Educativa CLEBA, Medellín Colombia 2002). Impresos Ltda. Medellín Colombia 2002. p. 8.

conocimientos y su aplicación en la comprensión y transformación de la realidad natural y social, cómo condición de realización histórica cómo seres humanos. Por tanto, resulta importante conocer el contexto en que se desarrolla el proceso educativo y las representaciones que poseen los aprendices sobre lo que se les va a enseñar, analizando el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen, permitiendo capacidades superiores de pensamiento cada vez más complejas.

- La evaluación debe permitir mediar y orientar la relación del maestro-alumno al identificar la zona de desarrollo próximo (ZDP)⁷⁶, direccionando el proceso educativo a favor de una enseñanza/aprendizaje eficaz y pertinente, en la cual el docente como otro calificado en su tarea mediadora debe intervenir con actividades acordes al nivel madurativo y de desarrollo de los participantes. Pero no solo cumple una función diagnóstica del nivel de desarrollo potencial, sino que debería también posibilitar a través de actividades y pruebas estructuradas, un nivel de dificultad tal que los aprendices puedan sortearlas y avanzar en su desarrollo.
- Se debe dar tanto énfasis al aprendizaje y a la enseñanza, cómo a los contenidos. Desde la enseñanza evaluar asuntos como la transposición didáctica, los métodos, los instrumentos, el lugar del docente; desde el aprendizaje el cómo los participantes se apropian o no de los conocimientos, cómo los aplica, pero también frente al contenido, el qué enseñar y el análisis de las condiciones lingüísticas necesarias para la apropiación de dichos conocimientos desde las distintas disciplinas.
- La evaluación debería también, orientar la práctica cotidiana de los maestros y maestras, al permitir reconocer la diversidad de los participantes en el proceso educativo, donde no solo el saber es diverso, sino sus motivaciones, intereses y necesidades. Esto implica para el docente una permanente formación y actualización en los conocimientos propios tanto de su disciplina como de otros conocimientos que favorezcan las habilidades, competencias y actitudes para responder efectivamente a estos retos, desde lo que los aprendices deben y quieren saber, saber hacer y ser. Ha de ser continua, porque al ser parte de la educación es un proceso histórico permanente del sujeto, por la búsqueda de su humanidad.

⁷⁶ La *zona de desarrollo próximo*, «no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial (VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas. V. II. 1982, Madrid, Visor. p. 133-134).

- Produce conocimiento, y por tanto, comprensión de la realidad, dando la posibilidad de tomar posicionamiento y decisiones de forma consciente y crítica a favor del acto educativo. Su forma es textual, lo que implica el dominio del lenguaje como condición de apropiación, comunicación y eticidad frente al otro.
- Cómo parte del proceso educativo, es un acto de interacción que exige posturas críticas no solo desde el docente sino desde otros actores y contextos. Aquí, es importante pensar en procesos no solo de co-evaluación y hetero-evaluación, sino de auto-evaluación cómo posibilidad de participación, autocrítica y autonomía.
- Cómo condición de conocimiento, es necesario someter a evaluación la propia evaluación, reconociendo que ella es parte del proceso de enseñanza/aprendizaje y está determinada por él, definiendo lo que se debe o no incluir en una prueba, y no a la inversa donde los contenidos de un instrumento de evaluación condiciona lo que debe ser enseñado. Además, la evaluación pasa por lo cognitivo, lo político, lo social, lo afectivo, siendo necesario estar dispuestos al consenso crítico para entender e investigar con sentido crítico, reflexivo y sistemático las paradojas y contradicciones presentadas, de tal forma que sea al mismo tiempo una práctica mediadora para el desarrollo curricular.
- Debe sobrepasar el pensamiento disciplinado, es decir, proponerse de manera interdisciplinar, porque si bien las disciplinas delimitan sectores de la realidad con el fin de caracterizar objetos y crear métodos mas apropiados para dar cuenta de ellos, la comprensión y apropiación de la realidad exige un saber complejo y completo, que va mas allá del saber disciplinado.
- En orden a la transformación de la realidad natural y socio-histórica, que permita la realización del participante cómo ser histórico, la evaluación debe considerar las distintas dimensiones que conforman lo humano y posibilitar al aprendiz del proceso educativo ser responsable de su propio aprendizaje, a fin de llegar a ser un ser crítico de su apropiación y de la apropiación de los otros aprendices, concientizándose de sus progresos, alcances y limitaciones, al medir permanentemente el dominio de habilidades, capacidades y competencias frente a la apropiación de los conocimientos y su aplicación en situaciones concretas.

3. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

PROPUESTA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS DEL MEDIO RURAL⁷⁷

3.1 PRESENTACIÓN

La Universidad Católica de Oriente (UCO) ha venido trabajando sistemáticamente, por contribuir de manera efectiva a través de su Facultad de Educación y su Grupo de Investigación SER en Educación de Adultos, a la cualificación de los agentes y de los procesos educativos formales, no formales e informales, en los municipios de la Región y desde allí, hacer su aporte para la transformación de la educación en el país.

En esta línea de trabajo y en consonancia con las exigencias actuales, la coyuntura socio política, cultural y económica que se presenta en los niveles nacional y regional, y el papel que le corresponde a una Universidad Católica de carácter regional, en relación con el sistema educativo como totalidad, se emprendió la tarea de profundizar en sus investigaciones sobre el sector campesino y rural, abordar la construcción de diseños participativos de educación comunitaria y construir propuestas alternativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación y sean coherentes con la nueva institucionalidad y las políticas educativas definidas a nivel nacional.

En desarrollo de esta acción, se presenta una Propuesta para la Educación Básica de Jóvenes y Adultos que no han podido continuar o completar su proceso educativo escolar formal. Es importante destacar que la implementación y puesta en marcha de esta Propuesta tanto en el departamento de Antioquia como en otros, exige una Contextualización que requiere de la conformación de comunidades académicas orientadas por el grupo del SER para ofrecer una educación que realmente aborde las potencialidades existentes en los diferentes ámbitos campesinos y rurales en el marco de una educación para la vida y el trabajo, permanente y para todos.

⁷⁷ LONDOÑO, Luis. ARIAS, Juan. GOMEZ, Guillermo, SANJIN, Clara. Construcción participativa de Propuestas de Educación Básica Comunitaria. Rionegro 2002. p. 62-202.

3.2 FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS

3.2.1 Orientación Filosófica.

La tarea educativa se asume en la Propuesta desde la concepción de la persona como ser creado a imagen de Dios, ser integral, ser inteligente, ser digno y ser libre; ser social por su misma naturaleza, “ser trascendente y ser liberado por Cristo”⁷⁸

Se asume también en la perspectiva del desarrollo humano integral es decir, la educación se convierte en un espacio de encuentro intercultural, de diálogo, de negociación y de comprensión de los sentidos posibles del hombre y sus realidades. Abarca, en una dimensión cristiana, los aspectos político, económico, cognitivo, ético y estético y asegura la formación de un ciudadano autónomo, crítico y participativo. Es decir, un ciudadano capaz de una gestión protagónica de sus proyectos de vida y de los asuntos públicos y proyectos globales de sus colectividades locales, laborales, familiares, políticas.

Según las conclusiones de la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Santo Domingo (1992) se trata, en una propuesta como ésta, de una educación cristiana, desde y para la vida en el ámbito individual, familiar, comunitario y económico, así como en el ámbito del ecosistema, que fomente la dignidad de la persona humana y la verdadera solidaridad; educación en la que se integre un proceso de formación cívico - social inspirado en el Evangelio y en la Doctrina Social de la Iglesia.

La Propuesta se asume desde los siguientes principios de una Educación de Jóvenes y Adultos:

- Ser *Proactivos*. Es decir, desarrollar la capacidad para tomar la iniciativa y responsabilizarnos de hacer que las cosas sucedan.
- La *Auto-Dirección* y el Interaprendizaje. Los educandos son los responsables de su aprendizaje y por eso asumen su dirección, es decir conocen y participan en todos los momentos del proceso y se asumen como sujetos de conocimiento.
- La *Flexibilidad*, como exigencia del programa mismo y de las condiciones de la realidad de los sujetos. Implica flexibilidad en los ritmos de aprendizaje, en las múltiples formas de asumir el trabajo educativo, en la promoción de los educandos, en los tiempos y espacios de tutoría, en el tipo y formulación de los proyectos de aprendizaje.

⁷⁸ UCO, hacia una Universidad de Pastoral, 1992. p. 17-22.

- La *Centralidad* de los proyectos de aprendizaje productivos, lúdicos y artísticos y de desarrollo comunitario.
- La *Ciudadanía, convivencia y democracia* como ejes de la formación y cuya realización se presenta en todas las prácticas: organizativas, pedagógicas, culturales y en todas las conversaciones, configurándose un ethos convivial y una comunidad educativa.
- La *Calidad* en los aprendizajes, en el acompañamiento, en los procesos y en los materiales.
- La *Valoración y validación del saber popular*. Se valora como aporte y punto de partida y se valida por medio de la escritura y de su confrontación con el conocimiento científico en un auténtico diálogo de saberes.

3.2.2 Fundamentos Pedagógicos.

La Propuesta está fundamentada en los enfoques educativos de la Pedagogía del Texto, el diálogo de saberes, la comunidad educadora y la relación educación – trabajo y producción.

- **La Pedagogía del Texto***

El objetivo de la Pedagogía del Texto es fundamentalmente proponer una enseñanza/aprendizaje eficaz, que permita a los participantes del proceso educativo apropiarse cualitativamente de los conocimientos necesarios para comprender y, si es posible, transformar la realidad natural y socio-histórica de manera que se desarrollen históricamente como seres humanos.

En la búsqueda de este objetivo, este enfoque educativo ha logrado definir con claridad y poner en práctica algunos principios de la acción pedagógica así:

La gran mayoría de los conocimientos que ha creado y desarrollado la humanidad (ciencias, creencias, emociones, política, etc.) se expresan y comunican a través de textos orales o escritos. Para la apropiación de estos conocimientos, el ser humano precisa dominar un sinnúmero de textos, sin los cuales encontrará obstáculos para el aprendizaje y para su enseñanza.

* Se recogen en esta presentación de la Pedagogía del Texto los resultados de los Talleres de Psicolinguística con la asesoría de Antonio Faundez y Edivanda Mugarbi. La Publicación Periódica del IDEA, INTERCAMBIOS, el estudio realizado en el grupo interinstitucional de Investigación y su producción académica, las experiencias del CLEBA y de La Universidad Católica de Oriente

Por ello, el proceso educativo debe permitir la apropiación conceptual de los conocimientos a partir de un proceso de enseñanza aprendizaje que privilegie una apropiación de los textos.

Entendiendo el texto, como toda producción verbal o escrita, lingüísticamente organizada que forma una unidad comunicativa en cuanto permite producir coherencia en el destinatario.

Así el texto es, también, una unidad importante para la enseñanza-aprendizaje de los diferentes conocimientos, por varias razones:

- En el ser humano existen representaciones racionales del mundo y subsisten representaciones ideo-sincráticas, que son a veces heterogéneas y discordantes.
- La producción de textos es una tentativa de comprender el mundo, al proponer esquematizaciones y una estructura configuracional que tiende a integrar lo que antes estaba fragmentado.
- Expresándose verbalmente sobre esas representaciones los sujetos aprendientes tienen la posibilidad de reformular sus representaciones acerca de un determinado objeto de conocimiento.
- Las intervenciones educativas sobre esas representaciones materializadas en el texto y sobre las formas lingüísticas que las expresan, pueden transformar esas representaciones que los sujetos tienen de sí mismos y del mundo en que viven; como lo dijimos antes al presentar la visión de la realidad desde los pobladores.

El texto constituye, entonces, un filtro por medio del cual los sujetos interpretan y comprenden las acciones humanas, los fenómenos físicos y sociales, actúa como mediador entre el sujeto congruente y la realidad (Mugrabi, 1999).

En esta línea de pensamiento, la enseñanza teórica y práctica de las disciplinas básicas (lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) debería estar ligada al aprendizaje de los textos que ellas privilegian. Por ello:

- La enseñanza aprendizaje de tales disciplinas debe que hacerse bajo un doble aspecto, desde el contenido de las disciplinas, su método y su historia (epistemología mínima) y, de las formas lingüísticas que posibilitan su verdadera apropiación (enseñabilidad).
- El proceso educativo debe partir de los conocimientos (textos y representaciones) de los participantes para confirmar o informar estos conocimientos y proponer otros nuevos no conocidos por los aprendientes que podrían ser una síntesis creativa.

- En la medida de lo posible, el proceso educativo debe ser multidisciplinario o interdisciplinario con el fin de conocer la diversidad de los sistemas conceptuales y la unidad de la realidad. (Faundez, 1999).

La Pedagogía del Texto es una opción metodológica que parte de textos que tienen relación con la vida cotidiana de los jóvenes y adultos. Tales textos están ligados a las necesidades concretas y las motivaciones de todos los participantes en el proceso educativo.

Desde este punto de vista la enseñanza de la lengua, asume una metodología que toma el texto como punto de partida para resolver la tensión entre oralidad y escritura, como una unidad de aprendizaje estudia sus interrelaciones, sus diferencias y su adecuabilidad para determinadas situaciones de comunicación, con el fin de hacer comprender que no existen antagonismos entre ellas sino complementariedad. En el fondo, el aprendizaje de la escritura mejora la expresión oral y la expresión oral apoya positivamente el aprendizaje de la escritura.

La Propuesta incorpora los principios de la Pedagogía del Texto, principalmente en lo que corresponde al aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Por eso desarrolla un núcleo temático-dominado Proyecto Escritural Comunitario que cruza todo el proceso de formación.

- **Comunidad Educadora**

Es preciso contribuir a la construcción de Comunidades Educadoras, amables, justas, lectoras, escritoras, productivas en un orden social equitativo. Sin exclusiones, una comunidad de todos y para todos; es decir, más humana y armónica procurando la conformación de un ethos convivial con reconocimiento recíproco de unos y otros, legitimado una convivencia social democrática.

Los procesos de democratización local han adquirido un importancia significativa en los nuevos escenarios de participación política y ciudadana propuestos por la Constitución Política de Colombia. Dejando de lado la democracia representativa, al dar paso a la democracia participativa, ofreciendo mayores alcances al fortalecimiento de la Sociedad Civil en la cual todos los miembros de la comunidad tengan los mismos derechos y deberes, con posibilidades de participación, de elegir y ser elegidos para la dirección de los destinos comunitarios, en un ámbito de pluralismo y con tendencia a la igualdad de posibilidades, promoviendo el conocimiento y respeto de los derechos humanos; basados en la solidaridad, la cooperación y la comprensión entre todos.

La intencionalidad pedagógica de un proyecto de comunidad educadora es la construcción de ciudadanía, formando sujetos educativos con posibilidades de

tener injerencia en sus rumbos, aprendiendo a usar de manera colectiva los distintos espacios sociales, preservando y respetando el patrimonio histórico-social, cultural y colectivo, despertando y ejerciendo permanentemente los procesos de control a la gestión y la administración de la comunidad, como espacio y dominio de lo público solidario, entendido como público lo comunitario, con capacidad para decidir y participar en la vida política de la comunidad.

Referirnos específicamente al hecho educativo en un proyecto de Comunidad Educadora es reconocerla desde la educación, como un escenario privilegiado para la recreación y la construcción cultural, siendo propósito fundamental cimentar los proyectos culturales y políticos de las comunidades.

Desde este punto de vista, la participación ciudadana, su aprendizaje y promoción corresponden a un rol educativo de la propia comunidad. Es allí donde se expresa la relación entre la comunidad y su proyecto colectivo de desarrollo. La participación es, entonces, el vínculo que se requiere para alcanzar estos niveles de acercamiento en la construcción de una comunidad educadora con los aportes de todos los ambientes educativos formales, informales y no formales que encuentran su espacio propio.

Un Proyecto de Comunidad Educadora exige su reconocimiento como categoría conceptual, objeto de estudio, de conocimiento y de investigación, al igual que su rol y su función educadora, por tanto, se debe abordar más allá de las realizaciones y proyectos concretos, trascendiendo la intencionalidad y explicación de la finalidad social y política que acompaña el desarrollo.

Ser comunidad educadora implica que se piense como sociedad sostenible, a escala humana; posibilitadora de espacios de interacción y relación del hombre consigo mismo, con la naturaleza, con los otros y en relación con su entorno; en los ámbitos económicos, sociales, políticos y estéticos; lectora y escritora, productiva y en paz; democráticos, libres y abiertos, de naturaleza histórica y social; en los cuales los hombres y las mujeres encuentren, como sujetos de conocimiento, espacio para su desarrollo personal y social.

- **Educación, Trabajo y Producción**

En la sociedad actual, la educación no puede ser ajena a las grandes transformaciones que viene sufriendo el trabajo, que sin duda, afectan desigualmente a las diversas esferas de la vida humana.

Para la educación, en especial la de jóvenes y adultos del medio rural es un gran reto construir propuestas de educación vinculadas al trabajo; es claro que nuestro medio rural al igual que el trabajo, viene sufriendo grandes transformaciones, que, por una parte obligan a la búsqueda de nuevas alternativas para el sustento de la

economía familiar y, por otra parte, exige a nuestro sistema educativo reformar los procesos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje.

Generalmente, la educación y el trabajo en este contexto, se ha venido desarrollando de manera no formal e informal y, apenas se viene teorizando sobre lo que sería la educación y el trabajo desde la Educación Media, desconociendo las potencialidades que pueden tener los sujetos desde los inicios de su educación - hacemos la aclaración desde el punto de vista de la educación básica de adultos -. Este contexto, posibilita la dimensión del nuevo mundo del trabajo en el medio rural. Bien se sabe, que el habitante rural no solamente desarrolla su trabajo con la producción agropecuaria, este es un apoyo a lo que pudiéramos denominar “su cultura”, pero vienen presentándose otras formas de vida rural, especialmente en las nuevas generaciones, donde el sentido de su proyecto de vida no está ubicado en lo que ha significado la economía del núcleo familiar.

El “nuevo campesino o habitante rural” ha tenido entonces que articularse a las formas de vida exigidas por la sociedad, llegando a aspectos muy concretos desde el punto de vista de la educación, el trabajo y la producción, en tanto que, el joven o el adulto requiere de una formación en este sentido, es decir, necesita de un cambio de paradigma educativo y pedagógico en el que las relaciones educación, trabajo y producción se conjuguen armónicamente y así, se conviertan en objeto de estudio permanente en la educación básica de jóvenes y adultos, para que posteriormente se pueda desarrollar una educación media en la perspectiva de las nuevas formas de empleo presentes en el contexto campesino y rural.

En la Propuesta, es muy claro que esta relación se presenta transversalmente, teniendo muy en cuenta las particularidades del trabajo en el medio campesino y rural y lo que la educación puede contribuir para su buen desarrollo. La estructura que se tiene, permite en la educación básica reconocer el valor del trabajo y el saber adquirido en éste para cualificar formalmente esa fase del desarrollo humano, es aquí donde los proyectos tienen su mayor significación para los sujetos, ya que estos son seleccionados de acuerdo a las potencialidades como ya se ha dicho, pero también de acuerdo a los saberes adquiridos en la vida del trabajo.

Pero la PROPUESTA, además tiene presente que la situación y desafíos actuales de la educación, el trabajo y la producción están sujetas a:

- La revolución científica y tecnológica.
- La progresiva globalización.
- La competitividad está basada en la incorporación y difusión del proceso técnico.

La educación, el trabajo y la producción en el desarrollo de esta Propuesta se convierte en objeto de investigación permanente, desde donde se originan interrogantes que exigen un estudio continuo para la construcción más sólida de lo que puede ser realmente esta relación.

3.3 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- Asegurar una Educación de Calidad partiendo de una reconceptualización que tenga como ejes principales la articulación de los procesos educativos (formales, no formales e informales), los nuevos escenarios, actores y demandas en el sector campesino y rural, la autogestión educativa, el mejoramiento de la calidad de vida, la capacitación, organización y gestión económica y social, la dinamización cultural y la constitución de verdaderas comunidades educativas.

- Propender porque los modelos pedagógicos aplicados se enmarquen en el proyecto de nación establecido en la Carta Constitucional, en una concepción integral de la persona humana y en el carácter continuo y permanente de la educación y tengan entre otras, las siguientes características o líneas generales.
 - Nuevas formas de seleccionar, distribuir y evaluar el conocimiento
 - Nuevos tipos de relación pedagógica, centradas en el amor, la participación en el conocimiento y el respeto al mundo, a sí mismo y al otro como legítimo otro.
 - Nuevas relaciones de la pedagogía con los saberes específicos, en ambientes de cooperación, deliberación y diálogo de saberes.
 - Investigación adecuada de los saberes prácticos y los aprendizajes teóricos y articulación orgánica de la formación con el mejoramiento de la calidad de vida.
 - La inserción en las necesidades, la organización y las demandas de la vida cotidiana
 - La flexibilidad de sus estrategias pedagógicas

- Contribuir al desarrollo sostenible de las localidades mediante el conocimiento integral, individual y colectivo de las capacidades de quienes habitan una determinada localidad, para hacer frente a sus problemas, satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida, haciendo uso adecuado de los recursos existentes, tomando el control progresivo y en forma organizada y solidaria de sus propias condiciones, contribuyendo así a la redistribución del poder local y a la democratización de la sociedad.

3.4 LÍNEAS DE FORMACIÓN SOBRE LAS CUALES SE FUNDAMENTA LA PROPUESTA

3.4.1 Línea de Formación desarrollo cultural, lúdico y estético.

Al definir las Líneas de Formación se presenta la cultura como el ámbito propio de la formación humana, la relación estrecha entre formación y cultura que designa la manera como desde la cultura se da forma a las disposiciones y capacidades naturales del ser humano y como éstas toman esa forma en la doble dimensión de acumulado y patrimonio del hombre culto, y todo hombre y mujer lo son.

“La cultura está constituida por el conjunto de saberes, saber hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (Morin, 1999).

El principal instrumento cultural que desarrolla el ser humano es el lenguaje. Todo lo humano está tejido de hilos del lenguaje y toda relación interhumana es y se sostiene como tal porque hay una vinculación a la palabra, al lenguaje y éste en calidad de red de significaciones, permite crear lazos y vínculos entre los hombres.

Nuestro vivir humano en la cultura (cultura y culturas) se entrelaza cotidianamente entre razón y emoción. El hombre y la mujer de la racionalidad son también afectivos, míticos y hasta delirantes. En este entrelazamiento se constituye lo humano y lo racional; se constituye desde el lenguaje, en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos. Desde los aportes de la moderna filosofía del lenguaje, conocer es tener éxito en nuestras acciones en un ámbito determinado, de aquí que saber es un juicio que hace alguien que habla sobre las acciones que otro realiza.

La efectividad en la acción está basada en las distinciones lingüísticas que hacen posible la acción y en este sentido el lenguaje no refleja la realidad sino que especifica ámbitos de acciones posibles.

Como plantea Vigotsky, las formas culturales se internalizan a lo largo del desarrollo de los individuos y se constituyen en el material simbólico que media en la relación con los objetos de conocimiento. Y en esta perspectiva, esta línea de formación tiene en el lenguaje, y particularmente en la escritura como la forma más elaborada del lenguaje, uno de los ejes de la formación del ser humano y del desarrollo cultural.

Por su parte, lo lúdico adquiere pleno sentido como manifestación de relaciones de lo biológico con la cultura. Comprende procesos de carácter recreativo del

hombre y su ambiente, en donde el juego aparece como elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y re-crea una cultura.

La experiencia lúdica comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones con la vida del hombre en la vivencia, la representación, la regla, la relación consigo mismo, con los otros y con los símbolos. (MEN, 1998). De aquí que lo lúdico implica de un lado una dinámica de juego en la que se efectúa eso que han llamado el juego de ser... humano (TIRADO, 1998) y de otro, la asunción del cuerpo como totalidad que interviene tanto en el desarrollo físico y motriz, la experiencia cultural en una cultura determinada, la experiencia lúdica propiamente dicha y asumir las nuevas funciones superiores del pensamiento que constituyen la inteligencia corporal – kinestésica y la inteligencia espacial.

Desarrollar la dimensión estética equivale entonces a desarrollar en los jóvenes y adultos un ser sensible hacia los demás, la creatividad, la disponibilidad y habilidad artística, el disfrute de la cultura en la convivencia respetuosa, afable y alegre.

La globalización de la cultura y el papel cada vez mayor de la industria cultural incorporan al desarrollo cultural el desarrollo de competencias sobre una segunda lengua y en nuestro caso el inglés. Su incorporación es no solo como lengua en sí, sino como mediador de una visión mas amplia del mundo y la cultura y como herramienta para adquirir nuevos conocimientos.

3.4.2 Línea de Formación de desarrollo científico y tecnológico.

El desarrollo científico y tecnológico en la educación de jóvenes y adultos debe ser asumido como procesos que evolucionan con el desarrollo de una sociedad, por lo tanto los conocimientos y las capacidades científicas y tecnológicas en esta Propuesta tiene dos puntos de partida: una mirada clara al cómo enfrentar la realidad y una visión concreta de sus múltiples aplicaciones a los contextos determinados.

En este sentido se tiene como propósito promover la alfabetización en ciencia y tecnología de manera que los sujetos se sientan capacitados para participar en el proceso democrático de toma de decisiones y se promueva una acción encaminada a la resolución de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología en una sociedad rural cambiante y afectada por los desafíos que la ciencia y la tecnología proponen para este medio.

Son grandes retos en esta Línea de Formación la generación de actitudes de responsabilidad personal en relación con el ambiente natural y con la calidad de vida, la toma de conciencia e investigación en temas específicos enfocados a los contenidos científicos y tecnológicos y a los efectos de las diferentes opciones tecnológicas que tienen relación con el bienestar y el bien común, la generación

de una acción tanto individual como social responsable, encaminada a llevar a la práctica el proceso de estudio y de toma de decisiones, generalmente en colaboración con los diferentes grupos comunitarios y académicos de la sociedad; generar condiciones amplias que permitan incluir la naturaleza como un sistema donde la ciencia y la tecnología tienen un impacto social y ambiental y donde la formulación de políticas y principios puedan guiar el estilo de vida y las múltiples decisiones sobre el desarrollo científico y tecnológico.

El desarrollo científico y tecnológico en este proceso de formación quiere ir más allá de los impactos y desarrollos que pueda generar; presupone entonces, formas radicalmente distintas de investigación, participación y aplicación, así como la transformación de los valores culturales asociados.

Este recorrido tiene claro que la ciencia y la tecnología requiere de un nuevo enfoque para aprender a investigar teniendo como eje la participación y que, por tanto, es un proceso largo y complejo, que comprende diversas dimensiones y etapas; el núcleo no se reduce al estudio y dominio de los diferentes modelos de experimentación, aplicación y enseñanza de la ciencia y la tecnología, más bien pretende el desarrollo de diversas dimensiones como:

- Un espíritu de permanente observación, curiosidad, indagación y crítica de la realidad desde una estructura ampliamente participativa y de interacción.
- Una sólida formación general y un creciente dominio sobre los mecanismos de gestión, planeación y organización, que son base fundamental para aportar nuevos conocimientos.
- Y la práctica se convierte en algo concreto y vivencial, de modo que ese espíritu investigador y creativo sean punto de partida para la generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos.

3.4.3 Línea de Formación desarrollo comunitario y productivo.

Reconocer que el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos (Manfred Max Neef y otros en Desarrollo a Escala Humana)⁷⁹ es asumir, que sus resultados se miden con relación al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de una localidad concreta, es decir, que está depende de las posibilidades que se tengan para la satisfacción de todas las necesidades fundamentales humanas en la dimensión personal de cada hombre y cada mujer, pero simultáneamente en la dimensión de todos los hombres y de todas las mujeres en cada comunidad en armonía con el medio ambiente. Y que cada agrupamiento humano, como fruto de su propia creatividad, es capaz de definir sus necesidades y las formas singulares de organización social, económica, política... para hacer realidad su particular proyecto de desarrollo, sin perjuicio de estar armonizado y articulado como parte

⁷⁹ NEEF, Max. Desarrollo a Escala Humana. Cepacir, Chile, 2000.

de un proyecto más amplio local o nacional (Vera Godoy citado por LONDOÑO, Luis Oscar).

Esta óptica del desarrollo sienta varias premisas, entre ellas:

Las necesidades humanas, además, de ser carencias que implican patologías individuales y sociales; en la medida que asumen con fuerza y claridad la sensación de "falta de algo", comprometen, motivan y movilizan a las personas, convirtiéndose en una potencialidad y aún más, pueden llegar a ser recurso del desarrollo, al tender un puente entre la antropología filosófica y una opción política y de acción.

La posibilidad de canalizar la potencialidad de las necesidades exige partir de propuestas endógenas con estructuras de abajo hacia arriba que emanen directamente de las acciones, aspiraciones y conciencia creativa de los propios actores sociales que asumen su papel protagónico y posibilitan que el Estado y los agentes externos ejerciten el papel de estimuladores de los procesos sinérgicos a partir de concertaciones en los espacios locales.

La realización de las propuestas requiere de un sinnúmero de micro organizaciones productivas y comunitarias, donde la ética solidaria que se da a su interior constituya un recurso indispensable para sobrevivir y desplazarse en un medio en el que impera la lógica competitiva, conquistando grados crecientes de autodependencia y participación necesarios para concertar descentralización de las decisiones, desconcentrar los flujos de recursos y promover la participación popular.

En esta orden de ideas corresponde a la educación, y dentro de la Propuesta atender las necesidades educativas referentes a la organización comunitaria que cada localidad necesita para impulsar su proyecto de desarrollo a través de formas asociativas sociales y/o económicas, formales o informales que llevan al establecimiento o fortalecimiento de relaciones de cooperación, solidaridad, participación y producción que posibilitan la solución negociada y pacífica de los conflictos, la toma de decisiones consensuada, la gestión de proyectos, el control social, la madurez imprescindible para una organización democrática y autogestionada. Que a su vez genere ámbitos de reflexión para revitalizar las familias y demás grupos sociales y productivos, con relaciones solidarias, democráticas y participativas, fortaleciendo el papel de la mujer en los procesos organizativos, máxime en las circunstancias actuales que se viene incrementando el número de mujeres jefes de familia.

3.4.4 Línea de desarrollo humano personal y social.

En esta línea el punto central es la construcción del sujeto educativo, representado en el joven y el adulto del campo. Un sujeto capaz de reconocerse, aceptarse y

valorarse así mismo con todas sus potencialidades y valores, encaminado a la concepción y expresión de pensamientos propios tomando su nuevo proceso como proceso liberador, que pondera sus aportes personales, como portador de conocimientos importantes, en la construcción de unos nuevos para comprender el mundo con nuevas posibilidades para transformarlo.

El fomento de actitudes y valores como la tolerancia constituye un aporte valioso a la solución pacífica de conflictos entre los seres humanos, resolviéndolos en una relación de ganar con criterios de justicia y equidad. Esto a su vez origina semillas de entendimiento y PAZ, con justicia social y reconocimiento individual y colectivo en un ambiente democrático con respeto por los derechos humanos y cumplimiento de los deberes ciudadanos.

El desarrollo personal y social se concibe como un desarrollo humano, no simplemente como desarrollo económico sino como desarrollo del hombre ser histórico, cultural, social y espiritual, con conciencia de sí, de sus acciones, sus características y sus circunstancias, responsable de su propia realidad con identidad plena y compromiso para cambiarla, recreándola desde su análisis responsable y crítico, creando nuevos escenarios para sus condiciones de vida y de sus semejantes como compromiso consigo mismo y con el otro.

3.5 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS A PARTIR DE LAS LÍNEAS DE FORMACIÓN.

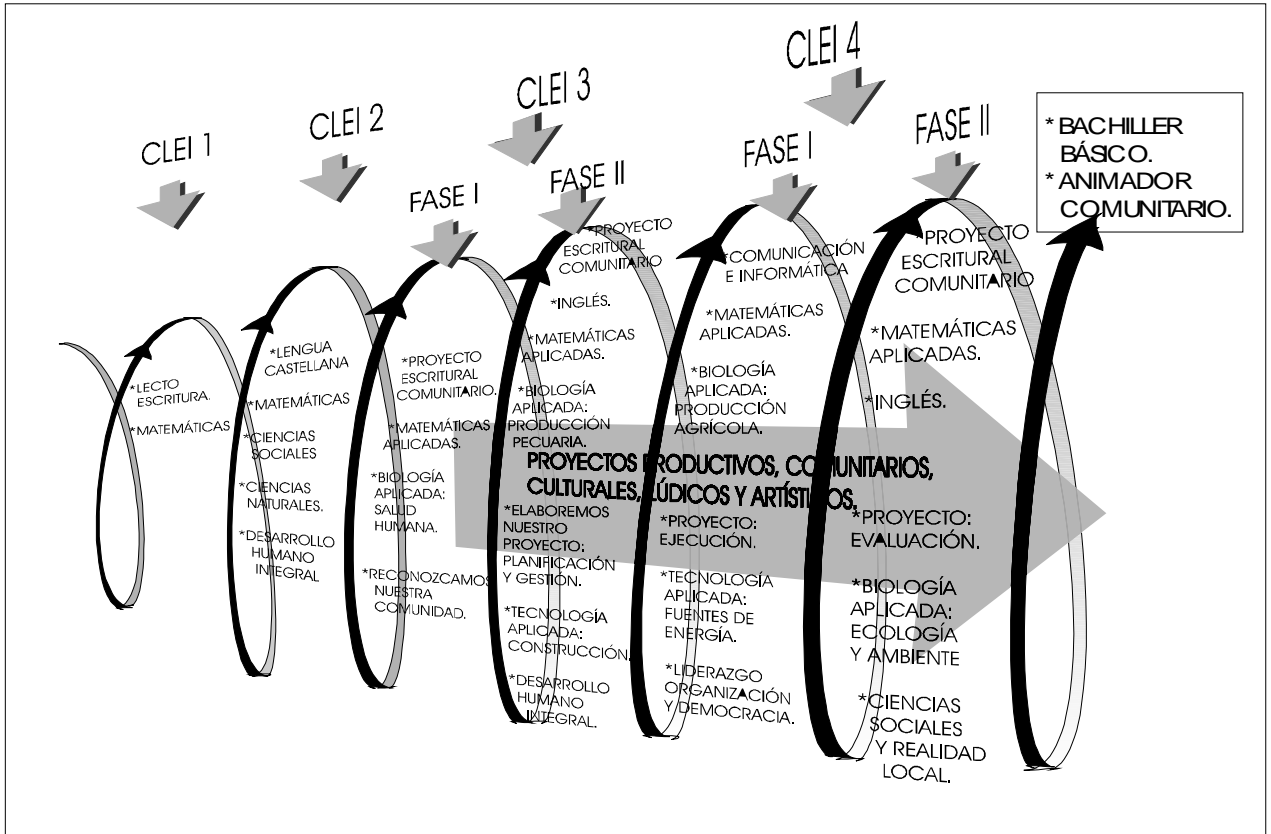
3.5.1 Núcleos temáticos.

Las líneas no representan sólo las intencionalidades, sino también que identifican campos conformados por los núcleos temáticos generadores y organizadores de saberes, de acciones, de emociones y de transformaciones que interactúan como satisfactores de aprendizaje básico.

En este sentido los núcleos integran temas, generan investigación de carácter formativo y acciones transformadoras, posibilitan nuevos lenguajes y nuevas emociones, referidos todos a problemáticas presentes y sus elementos constitutivos. También los núcleos tienen un comportamiento sinérgico en relación no sólo con la línea sino con todos los componentes del programa y como tal potencian la formación integral de los sujetos educativos (educandos y tutores) en su contexto. Cada uno de los núcleos conforma un conjunto de objetos de estudio, temas y problemas, cuyo abordaje es en general interdisciplinario y sobre todo dialógico.

La Propuesta ha permitido una organización en espiral en la que se integran los CLEI I, II, III y IV, las líneas de formación y los núcleos temáticos en un proceso de aprendizaje y enseñanza que se amplía y profundiza a medida que se avanza

en los mismos, y donde se cruzan permanentemente los proyectos productivos, comunitarios, culturales, lúdicos y artísticos.



3.5.2 Los ciclos lectivos especiales integrados – CLEI.

De acuerdo con el Decreto 3011 del 97, en su Artículo 11 y de conformidad con los Artículos 50 y 53 de la Ley 115 del 94 el Ciclo Lectivo Especial Integrado CLEI “es aquel que se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas de conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del Servicio Público Educativo que permitan alcanzar los fines y objetivos de la Educación Básica y Media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta”.

En esta Propuesta de Educación Básica se toma el adulto como ser integral, libre y digno en constante relación consigo mismo, con los otros y con Dios en una perspectiva del Desarrollo Humano Integral, formándolo en un proceso pedagógico concreto ayudándole a comportarse en el mundo en que vive. Por lo tanto se asumen en el marco de la orientación filosófica, los principios y fundamentos desarrollados anteriormente en este documento.

- **Educación Básica Primaria. CLEI I y CLEI II**

Descripción del CLEI I

La Propuesta que se ha diseñado parte de considerar que dos instrumentos de conocimiento son esenciales para enriquecer nuestro conocimiento: la lengua y el lenguaje matemático. Pero a su vez que esos instrumentos, se constituyen en conocimiento. Todas las relaciones que establecemos con el mundo natural y social, están mediatizadas por esos dos lenguajes, sobretodo por la lengua, y los dos contribuyen a recrear la realidad conocida.

El abordaje desde la Pedagogía del Texto propuesto se inspira en el pensamiento de Vigostky, Bajtín y los avances de la lingüística textual. Tiene como unidad de análisis el texto y como orientación el dominio de la lengua, en sí misma y como instrumento de acceso y enriquecimiento de otros conocimientos. Pensamos que una educación de calidad se mide por el grado de apropiación de conocimientos teóricos y prácticos susceptibles de ser aplicados en la vida cotidiana y de convertirse en instrumentos de conocimiento.

La apropiación verdadera de un conocimiento es teórica y práctica. Esta última tiene varias formas: la aplicación de un conocimiento en cuanto permite otros aprendizajes y la aplicación en la vida cotidiana. La apropiación así entendida solo es posible a través de la crítica, que se torna en este sentido, en la llave de toda apropiación y principio educativo fundamental que debería guiar el proceso.

De esta manera, se supera el concepto de “concientización” planteado como un proceso esencialmente político de elaboración de una conciencia crítica, como resultado de una reflexión sobre la cotidianidad popular a través del diálogo, que desembocaba necesariamente en una desmitificación de la realidad y como consecuencia, en su comprensión y transformación.

De acuerdo con los planteamientos anteriores acogemos* como objetivos para este ciclo integrado permitir el dominio de:

- La lengua y el lenguaje matemático, que son al mismo tiempo conocimiento e instrumento de conocimiento.
- Una metodología crítica de apropiación de conocimiento.
- La comprensión y práctica de la democracia.
- Un conjunto de conocimientos generales y específicos que tengan aplicación para mejorar su vida cotidiana: la familia, el trabajo, las relaciones sociales, la política, la participación, la moral, etc.

* Estos objetivos han sido planteados por Faundez y Mulgrabi, y son considerados válidos para la Propuesta Educativa del SER de la Universidad Católica de Oriente.

Son conceptos básicos en este Ciclo, los siguientes:

El texto. Es un conjunto de frases o enunciados organizados coherentemente, una cadena de signos lingüísticos hablados o escritos, que se producen en una determinada situación comunicativa y están revestidos de significación. Se organizan según reglas sintácticas y discursivas y forman una unidad de sentido.

“El texto es la unidad mínima comunicativa tanto oral como escrita. Puede estar formado por una oración, por una sucesión de párrafos o por un libro, pero siempre deben cumplir una función de interacción y comunicación. Todo texto es un tipo de relación verbal entre un locutor y un interlocutor producida dentro de una estructura social determinada y con un objetivo preciso”. (CLEBA, 1999).

En el trabajo pedagógico los textos son producidos por los participantes, por el tutor o como resultado de debates en los que todos intervienen. También se utilizan otros textos que circulan en el medio. Lo importante es reconocer que desde el primer momento, en el lugar de trabajo pedagógico, se producen textos y se inicia el proceso de escribir, revisar y volver a escribir, básico en este enfoque.

La escritura. Se entiende como procesos que posibilitan actuar en el mundo, interactuar con el otro, producir sentidos a través de signos gráficos. Aprender a escribir es aprender a producir diferentes tipos de textos para diferentes situaciones de comunicación, pues la producción de sentidos no se realiza con palabras aisladas sino con textos.

La escritura es un sistema simbólico que cumple un papel mediador en la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, es un artefacto cultural que funciona como soporte de ciertas acciones psicológicas, esto es, como instrumento que posibilita la ampliación de la capacidad humana de registro, transmisión y recuperación de ideas, conceptos e informaciones.

La escritura no es pues, un código de transcripción de la lengua oral sino un sistema de representación de la realidad y el proceso educativo es dominio progresivo de ese sistema. La escritura es un proceso de constante recreación de la cultura y el fundamento de las dinámicas de los procesos culturales. (Kohl de Oliveira, 1996).

Un aporte importante de las investigaciones de Vigotsky que tiene aplicación en este ciclo, es haber señalado la complejidad del lenguaje escrito y su relación desde un principio con la conciencia y la intencionalidad. Dentro de la complejidad señala la necesidad de los borradores y dice: “... incluso sin borrador material, la reflexión previa es muy importante en el lenguaje escrito: con mucha frecuencia lo decimos primero para nosotros mismos y después lo escribimos; en este caso existe un borrador mental (Obras escogidas. Tomo II, 1982).

La lectura. En la Pedagogía del Texto es el proceso de producción interactiva de sentidos de los discursos escritos, sentido que es creado por el escritor y por el lector en contacto con el texto. Comprender lo que se lee es un proceso intelectual racional, por eso, la alfabetización se asume en este ciclo como proceso de conocimiento y no como una técnica.

En el desarrollo del trabajo lecto-escritor y de aprendizaje de la matemática se parte de la identificación por el grupo de los principales problemas y necesidades de la vereda o barrio. Se habla, se escucha, se debate, se lee y se comienza a producir textos.

Luego se priorizan los problemas de la zona, de acuerdo con la manera como afectan nuestras vidas. Esta priorización se realiza jugando, un juego que desarrolla la visión de la realidad, llegándose a definir los problemas (dos o tres) que se estudiarán en un período determinado.

En este período y en general durante todo el ciclo, la zona (vereda(s) o barrio(s)) como totalidad, se constituye en objeto de conocimiento, un conocimiento mediado por la lengua y por la matemática. Pero, a su vez, la lengua y la matemática son objeto de conocimiento en sí mismos y en su significación para la comunicación y la vida en los barrios o veredas.

El ciclo anterior puede hacerse con otros problemas en una nueva fase, centrando la atención siempre tanto en el macro-universo lingüístico (texto, reglas de funcionamiento, sintácticas, discursivas, etc.) como en el micro-universo lingüístico (fonemas, grafemas, sílabas, palabras, frases)

- **La continuación en los demás CLEI**

El Nivel de correspondencia de cada CLEI está determinando en el plan de estudios y su estructuración curricular sigue el mismo proceso del Ciclo inicial, solamente se presentan variaciones por la incorporación de nuevos núcleos temáticos. Ver Cuadro siguiente.

Programación curricular por núcleos temáticos y su relación con las áreas propuestas por la Ley 115 de 1994.

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CLEI		ÁREAS Y DISCIPLINAS INTEGRADAS
	1	2	
Lecto-Escritura	X	x	Lengua Castellana
Matemáticas	X	x	Matemáticas
Ciencias Sociales		x	Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución, Política
Desarrollo Humano Integral		x	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales Educación Religiosa
Ciencias Naturales		x	Ciencias Naturales y Educación Ambiental

- Educación Básica Secundaria

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CLEI				ÁREAS Y DISCIPLINAS INTEGRADAS
	3		4		
	1	2	3	4	
Desarrollo Humano Integral	x	x			Ciencias Naturales, Ciencias Sociales Educación Religiosa
Las Ciencias Sociales y Conocimiento de la Realidad			x		Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución, Política
Problemas Económicos y Sociales de la Región y el País				x	Ciencias Sociales: Economía, Sociología, Historia, Constitución, Política
Liderazgo, Organización y Desarrollo Comunitario				x	Ciencias Sociales y Humanidades, Valores
Proyecto Escritural Comunitario	x	x	x	x	Humanidades, Lengua Castellana.
Inglés		x	x	x	Idioma Extranjero
Medios de Comunicación y Tecnología Informática				x	Lenguajes, Tecnología e Informática
Proyectos Lúdicos y Artísticos		x	x	x	Educación Física, Arte y Recreación

Matemáticas Aplicadas	x	x	x	x	Matemáticas
Biología Aplicada (Salud y producción agropecuaria)	x	X	x		Ciencias Naturales y Ecología
Ecología y Recursos Naturales				x	Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Tecnologías Apropriadas (fuentes de Energía, y construcción de vivienda e instalaciones productivas)		x	x	x	Tecnología
Organización y Participación Comunitaria	x				Economía, Sociología, Ética y Valores
Gestión de Proyectos		x	x	x	Administración y Gestión, Ética y Valores, Contabilidad, Economía.
Práctica Productiva		x	x	x	Interdisciplinar

3.6 LA FORMACIÓN DE ANIMADOR COMUNITARIO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y DE EXTENSIONISTA RURAL EN EDUCACIÓN MEDIA

Actualmente, la realidad social nos presenta un fuerte desafío en el sentido de buscar y articular nuevas y diversas formas de participación, donde los procesos educativos están invitados a construir nuevas maneras de lograr la democracia y la participación como ejes no sólo del conocimiento sino también del desarrollo.

Para la Propuesta es claro que la formación de un animador comunitario es un proceso de cambio del estilo convencional que nuestro sistema educativo viene utilizando como es el de formar líderes. Desde las líneas de formación, se presenta un nuevo enfoque, donde cada una de ellas tiene como eje transversal la aplicabilidad de los desarrollos de los núcleos temáticos al mejoramiento, principalmente, del contexto local. En este sentido el programa de formación de Animadores Comunitarios se inserta dentro de un proyecto específico a desarrollar que es determinado por la misma comunidad y del cual surgen los animadores, es decir, se parte de las potencialidades tanto de los participantes del grupo como de las existentes en la localidad y que responden a necesidades y satisfactores básicos.

Los Animadores Comunitarios en el marco de la Propuesta se cristalizan a partir de:

- Al inicio del CLEI III, los participantes profundizan su realidad y sus potencialidades, lo que les permite identificar algunas acciones concretas a desarrollar, que posteriormente se concretizan en proyectos, por lo tanto, de

un grupo pueden surgir varios proyectos, los cuales son formulados con la comunidad y presentados a los organismos competentes.

- Pueden surgir acciones como: las olimpiadas deportivas, el centro de salud, la promotora de salud, el desarrollo humano en la familia, la confección, el mejoramiento de la vivienda rural, etc. Lo que hace posible que los participantes seleccionen de acuerdo con sus intereses y potencialidades el proyecto a desarrollar, el cual ejecutan y evalúan durante el CLEI IV.
- Y, una vez terminan este CLEI obtienen el título de Bachiller Básico y de Animador Comunitario en el Proyecto escogido.

El animador comunitario es entonces un sujeto que busca en su contexto la dinamización de los diferentes procesos que contribuyen al desarrollo de su localidad, por tanto, se es animador comunitario por sentido, por interés, permitiendo la conjugación de elementos característicos en el desarrollo del proyecto como:

- De coordinación, en tanto que maneja un modelo administrativo horizontal, organizado y responsable.
- De apoyo para la dinamización de los diferentes recursos potencialidades existentes en el contexto.
- De animación como una de sus principales actitudes, haciendo sentir que el proyecto es liderado por todos, tomando sentido el trabajo grupal.
- De penetración de la comunidad para hacer sentir que el proceso es un camino de todos y que en su recorrido interviene un componente básico y propio de una comunidad: la participación.
- De fortalecimiento, en tanto que implica la unión y la interacción de las capacidades y los talentos existentes en la localidad.

Es claro que la animación comunitaria más que ser asumida por un individuo, es un trabajo colectivo en el cual diferentes personas con capacidades y valores aportan y animan mediante el proyecto el proceso de la vida grupal, es decir, se convierten en animadores comunitarios.

3.7 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN

Para lograr sus objetivos de dignificación y mejoramiento de la calidad de vida del campesino, creación de condiciones de convivencia y cultura democrática, avances en sus conocimientos técnicos y científicos con el fin de lograr cambios sustantivos en su ambiente familiar, social, natural y productivo y hacer posible así

su desarrollo humano integral, en la realización de este programa se tiene una estrategia principal y varias estrategias secundarias, así:

3.7.1 Estrategia Principal.

Es la aplicación de una opción educativa innovadora, no escolarizada (un proceso) en la que se articulen las actividades de autoaprendizaje, el desarrollo de proyectos productivos, el trabajo en equipos y la participación comunitaria en la perspectiva de la autogestión educativa, la constitución de una economía solidaria y popular y el desarrollo a escala humana.

Elementos fundamentales de esta estrategia (y en tanto tales estrategias secundarias) son:

Los proyectos (productivos, escriturales, lúdicos, artísticos), como estrategia metodológica. La centralidad del proyecto es fundamental, porque desde él emergen y se negocian las tareas y compromisos de conocimiento, de crecimiento personal, de prácticas específicas y de acciones sociales.

El sentido de esta negociación cultural a partir de los proyectos es el de confrontar las experiencias de los participantes y convalidarlas cuando sea lo indicado, realizar acuerdos en torno a contenidos y tutorías, hacer alianzas y convenios que contribuyan al desarrollo y cualificación de los proyectos.

- La interdisciplinariedad e integración de áreas en torno al Proyecto. La elaboración, la ejecución, el seguimiento y la evaluación del Proyecto constituyen momentos privilegiados para el trabajo interdisciplinario. Por la conjugación de saberes y disciplinas.
- La comunidad local como sujeto educativo en este proceso, en la perspectiva de construir una comunidad educadora.
- Los Mediadores impresos y audiovisuales como dispositivos pedagógicos que potencian y dinamizan el aprendizaje, provocan los proyectos escriturales y le dan sentido a la utilización de diferentes textos sociales en el proceso de conocimiento.
- La cualificación permanente de los tutores, de manera que su acción de acompañamiento y de enseñantes ocasionales contribuya al aprendizaje efectivo de los participantes y de que sus capacidades de asombro, de escritura y de sistematización incidan en el mejoramiento permanente del programa y en la creación de saber pedagógico.
- La evaluación constituye un componente del proceso de aprendizaje y como tal, se realiza mediante dispositivos de autoevaluación, coevaluación y una heteroevaluación diversificada en cuanto a sus agentes: asesores o gestores, los coordinadores, las organizaciones comunitarias, ONG, entidades estatales y otras implicadas en los proyectos.

3.7.2 Otros Aspectos

- La semipresencialidad del programa fundamentada en los saberes acumulados de los jóvenes y adultos, en su capacidad para dirigir su aprendizaje y en la orientación de los mediadores, requiere diez (10) horas semanales de encuentro, de cada grupo con su asesor o gestor educativo. La frecuencia y duración de estos encuentros es negociada en el grupo, pero debe cumplirse un máximo de tres sesiones.
- Los proyectos se asumen grupal y comunitariamente buscando la participación de las unidades familiares.
- Al culminar la Educación Básica se obtiene el diploma de Animador en el área específica del proyecto que ha desarrollado (como uno de los dispositivos pedagógicos). Este reconocimiento conlleva al compromiso de la formación con el desarrollo comunitario.
- Los proyectos buscan empoderar las comunidades locales para la autogestión y el desarrollo.

CONCLUSIONES

De la reflexión crítica planteada en la presente investigación sobre las implicaciones de la Pedagogía del Texto en propuestas educativas, reconociendo de una parte las limitaciones de la PdT y de otra parte la complejidad del proceso educativo, del que abordamos por efectos metodológicos solo tres elementos, se puede enunciar algunas consideraciones:

- Si bien es cierto la Pedagogía del Texto no es un método de enseñanza si se constituye en un abordaje pedagógico válido, conformado por un conjunto de principios basados teóricamente en distintas ciencias que permiten elaborar, orientar y desarrollar propuestas educativas pertinentes y contextualizadas desbordando el carácter convencional de la escuela con acciones formadoras y transformadoras en los sujetos, sus familias y comunidades desde la autonomía, la confrontación de saberes empíricos y científicos, la evaluación permanente de aprendices y formadores, la apropiación de conocimientos en un proceso teórico y práctico, éste último solo posible con el desarrollo de las capacidades psicológicas de pensamiento, que son premisa y producto, herramienta y resultado del proceso de apropiación.
- El reconocimiento de la historicidad de los conocimientos, de la autonomía intelectual y de las condiciones sociales e históricas de los aprendices, implica en procesos de formación considerar no solo el saber específico de las disciplinas sino el dominio del lenguaje como posibilidad de acceso a los conocimientos que circulan en los distintos textos (con sus categorías materiales constitutivas: las formas lingüísticas, los contenidos resultantes de la semiotización de los saberes en las comunicaciones humanas y las formas no verbales). Solo con esta cualidad es posible crear, infirmar y/o apropiarse de nuevos conocimientos a favor de la comprensión y transformación de la realidad social y natural, permitiendo la concienciación e intervención de los participantes en su desarrollo personal, y en el desarrollo integral de su comunidad.
- Las acciones educativas para ser iniciadas deben partir de los contextos propios de las comunidades beneficiarias de ellas y esto exige un currículo pensado en dimensiones humanas y con carácter de apertura a los continuos cambios de un mundo como el actual que debe tener una mirada caleidoscópica para su comprensión y construcción de sentido mediante la conceptualización, la crítica y la reflexión sobre los hechos y fenómenos de orden social político, económico, educativo y cultural, permitiendo así una nueva educación con un nuevo currículo para un nuevo orden social.

- Considerado el currículo como todo lo educativo que contribuya a la formación integral de los individuos de una sociedad con características propias, emerge la necesidad de un currículo que contribuya a la transformación social y cultural de los pueblos con la educación como elemento principal. Formar ciudadanos y ciudadanas críticos y reflexivos, con pensamientos propios, es apostar por una sociedad que busca su camino en la creatividad, la innovación, la reflexión y la crítica permanente.
- La Pedagogía del Texto, no obstante lo nuevo de su aparición como abordaje pedagógico que tiene en cuenta los aportes de lo lingüístico, la psicolingüística, la pedagogía y la didáctica, encuentra en el currículo abierto, flexible y pertinente. Una forma de contribuir a través de sus principios y sus postulados filosóficos, pedagógicos y metodológicos una nueva forma de recrear el mundo con sentido crítico, histórico-social y culturalmente
- Un currículo basado en la Pedagogía del Texto debe contemplar los componentes temáticos, pedagógicos, epistemológicos y didácticos de las ciencias de base para aspirar desde un enfoque interdisciplinario, abordar el conocimiento con un sentido global y con posibilidad de transferencia en situaciones determinadas para un buen uso del conocimiento, generando curiosidad, innovación y creatividad, en el individuo acercándolo no sólo al conocimiento si no, también a la información, haciendo una lectura crítica, creativa, para interrogar, comprender, transformar y de aprender transformando las características propias del currículo como: pertinencia, participación, flexibilidad, investigación, practicidad, interdiscipliniedad, integralidad, deben pasar de la retórica y la teoría a ser fundamentos prácticos y vivenciales, haciendo de este con el enfoque de la Pedagogía del Texto un elemento básico de la sociedad del conocimiento y la información más humana.
- La Transposición Didáctica desde el enfoque de la Pedagogía del Texto sugiere un aprendizaje más eficaz en razón a la dinámica interna que supone al conocimiento poder ser conocido con sentido de apropiación crítica; es así como, la conjugación entre conocimiento, lenguaje y cultura, permiten al saber, a la enseñanza y al aprendizaje una relación sinérgica con el contexto, el entorno y las potencialidades de los Sujetos Educativos.
- La Transposición Didáctica en su praxis, designa unas transformaciones sufridas por el conocimiento en el momento de su exposición didáctica, es decir, el conocimiento tiene su propio contexto de enseñanza y la cultura su propio contexto de aprendizaje; significa que desde la Pedagogía del Texto es posible para el aprendizaje tener un mayor sentido, pues el lenguaje como vehículo para acceder al conocimiento parte tanto de los fundamentos científicos que lo comunican, como de los fundamentos contextuales que permiten su apropiación mediados por la enseñanza y el aprendizaje.

- En el campo de la Transposición Didáctica, la mediación ocupa un lugar privilegiado para el desarrollo de la pedagogía, todo conocimiento puede ser mas apropiado con sentido de pertinencia y significación si es dinamizado por la mediación metacognitiva y la mediación cognitiva.
- En el proceso educativo la evaluación ha jugado un papel importante al pasar por funciones de control, de poder, de selección, de certificación y como estrategia pedagógica para identificar tanto el avance de los aprendices, como la labor social alcanzada por los formadores y las Instituciones Educativas. Teóricamente dicho discurso no podemos negar su avance gracias a los aportes y rupturas que históricamente ha sufrido desde las distintas disciplinas.

En el caso de la Pedagogía del Texto quedan claras algunas cualidades que sin ser propias de este enfoque caracterizan la evaluación como un proceso permanente, integral, flexible, contextualizado, crítico, interdisciplinario, participativo y cualitativo. Pero también, se consideran otras implicaciones derivadas de los principios y premisas propuestos por este abordaje: 1) la necesidad de identificar de la Zona de Desarrollo Próximo para diagnosticar el desarrollo potencial y determinar el nivel de dificultad de pruebas y actividades definidas para los aprendices; 2) el papel de los procesos de desarrollo y las capacidades psíquicas; 3) la creación de ambientes de aprendizaje favorables a los intereses de los aprendices; 4) la negociación cultural favoreciendo no solo la apropiación de nuevos conocimientos sino la transformación de la realidad natural y social; 5) el dominio del lenguaje y las formas textuales privilegiadas considerando tanto la enseñanza y el aprendizaje de los participantes como el contenido de las disciplinas.

- Es indispensable para los formadores tener clara la propuesta pedagógica, y dentro de ella su orientación para la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que conlleva desde la Pedagogía del Texto una formación permanente que favorezca el dominio tanto de los conocimientos propios de cada disciplina, como de la lingüística, la psicología, la pedagogía y la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

BAJTÍN, M. M. Marxismo y Filosofía del lenguaje. Capítulo 6. La Interacción verbal. Madrid, Alianza Universidad, 1995. Siglo XXI.

BASTIEN, Claude. Le décalage entre logique et connaissance, en Courrier du CNRS, N°79 Ciencias cognitivas, octubre de 1992.

BOGOYA MALDONADO, Daniel. Evaluación Educativa en Colombia. En memorias: Seminario Internacional de Evaluación, Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006.

BRONCKART, Jean – Paul. Teorías del lenguaje: Introducción crítica, 1985. Barcelona, Herder.

BRONKART, Jean – Paul. La transposición didáctica en las intervenciones formativas. Unidad de Didáctica de las Lenguas. Universidad de Ginebra. Suiza, 2002

BRONKART, Jean – Paul. Actividad del Lenguaje, Textos y Discursos. Paris. 1996

BUILES GÓMEZ, María Luz. Mediador Pedagógico: Didáctica de las Ciencias Naturales y Pedagogía del Texto. Corporación Educativa CLEBA. Universidad Católica de Oriente. Rionegro Antioquia, Junio de 2002.

CHEVALLARD, y la Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado. 1985

CLAVIJO MUÑOZ, María Gisela. Revista Debate No. 17. Implicaciones Pedagógicas de los avances de las ciencias del lenguaje en la enseñanza de la lengua materna. Corporación Educativa CLEBA. Medellín, Colombia, Año 11 – Julio de 2004.

Corporación Educativa CLEBA. Primera parte: Fundamentación Propuesta Pedagógica. En: ALFABETIZAR DESDE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO. CLEBA. Medellín 2000.

CORREA, Santiago. En: Cuadernos pedagógicos, No. 5. Universidad de Antioquia, Medellín, 1998..

FAUNDEZ, Antonio. El concepto de currículo. En: Informe del Seminario IDEA sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales.

Ginebra, Suiza, 22 de septiembre a 03 de octubre de 2003. Elaborado por Mary Luz Builes Gómez. Medellín: CLEBA, octubre 2003.

FAUNDEZ, Antonio. Cuadernillo pedagógico: Matemáticas.

FAUNDEZ, Antonio. Instituto para el Desarrollo de la Educación de Adultos –IDEA-. La Pedagogía del Texto en algunas palabras. En: Boletín Intercambios N° 12. Julio de 1999.

FAUDEZ, Antonio, MUGRABI, Edivanda y SÁNCHEZ, Antonio. (Organizadores). A la búsqueda de la calidad educativa: el enfoque Pedagogía del Texto. En: "Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. Universidad de Medellín, 2006.

FERNÁNDEZ TOBON, José Leonidas y QUIROZ POSADA, Ruth Elena. Evaluación por competencias en el proceso de formación integral. 2001. http://ayura.udea.edu.co/dep_pedagogia_lecciones.htm)

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw-Hill: Colombia, 1994.

FLOREZ R. Hacia Una Pedagogía del Conocimiento, Editorial Mac Graw Hill. 1996

Fundación Alfabetizadora LAUBACH. Revista DEBATE (en educación de adultos). No. 11. Abril – mayo de 2000

GIMENO SACRISTÁN, José. La Evaluación en la Enseñanza. Capítulo X. En: Comprender y transformar la enseñanza. 5ed. Madrid: Morata S.L. 1996.

INFORME DE INVESTIGACIÓN: CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE PROPUESTAS DE EDUCACIÓN BÁSICA COMUNITARIA. Grupo de Investigación SER, Universidad Católica de Oriente. 2002

Instituto para el Desarrollo de la Educación de Adultos – IDEA. No. 11, 12.

Entrevista del Profesor André Giordan a nuestros lectores (profesor responsable del departamento de Didáctica de las Ciencias Naturales de la Universidad de Ginebra, doctor en Educación y Biología). En: Boletín Intercambios No. 11. Diciembre de 1998.

. La Pedagogía del Texto en algunas palabras. En: Boletín Intercambios No. 12. Julio de 1999. www.forum.idea.org/francais/publications/jornaux/jovven.htm).

IVIC, Iván. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación). Vol. XXIV, Nos. 3-4, 1994.

JURADO VALENCIA, Fabio. Evaluación y calidad de la educación, una perspectiva crítica. En: Memorias del Seminario Internacional de la Evaluación, Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006.

KOSIK, K. Dialéctica de la Totalidad Concreta. Editorial Grijalbo S. A. 1963

LONDOÑO, Luis Oscar. Entornos, contextos y desafíos de la educación de adultos en Antioquia, 1996, Documento.

LONDOÑO, Luis Oscar, ARIAS G., Juan Mauricio, GÓMEZ ZULUAGA, Guillermo León, SANÍN FONNEGRA, Clara. Construcción participativa de Propuestas de Educación Básica Comunitaria. Rionegro, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (República de Colombia). Serie de documentos de trabajo. La evaluación en el aula y más allá de ella --Lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Santafé de Bogotá. Abril de 1997.

MORIN, E. Los Siete Saberes Básicos Necesarios para la Educación del Futuro. Unesco 1999

MUGRABI, Edivanda (Citando a Braudel. Escritos sobre las Historia-1969). Por un enfoque de las Ciencias Sociales a través de la Pedagogía del Texto. Revista INTERCAMBIOS. Año VI, número 9, Diciembre de 1997

_____. La Pedagogía del Texto y la enseñanza – aprendizaje de lenguas. Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos. (Traducción del Portugués al español por Antonio Sánchez Mateus. Corporación Educativa CLEBA, Medellín Colombia 2002). Impresos Ltda. Medellín Colombia 2002.

_____. Los textos en los procesos de formación. Revista INTERCAMBIOS. Año IX, número 15, Diciembre de 2000

NEEF, Max. Desarrollo a Escala Humana. Cepacir, Chile, 2000.

Revista Debate N° 17. Implicaciones Pedagógicas de los avances de las ciencias del lenguaje en la enseñanza de la lengua materna. Maria Gisela Clavijo Muñoz, Corporación educativa CLEBA. Medellín, Colombia. Año 11 – julio de 2004.

Revista Debate N° 8. La Pedagogía del Texto en los programas de Alfabetización y de Educación Básica: Bases conceptuales para un nuevo enfoque educativo. Antonio Sanchez Matos, Maria Gisela Clavijo Muñoz, Corporación educativa CLEBA. Medellín, Colombia. Junio - julio de 2004.

Revista INTERCAMBIOS. La didáctica de las matemáticas en dos palabras. Jean Brun . Año V, número 6, junio de 1996.

RodMcDonald, David Boud, John Francis, AndrewGoncz. Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional UNESCO, París 1995.
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf>

SANCHEZ MATEUS, Antonio Y CLAVIJO MUÑOZ, María Gisela. La Pedagogía del Texto en los programas de Alfabetización y de Educación Básica: Bases conceptuales para un nuevo enfoque educativo En: Revista Debate N° 8. Corporación educativa CLEBA. Medellín, Colombia. Junio - julio de 2004.

_____. El aprendizaje de las ciencias sociales en programas de educación básica bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto. Corporación Educativa CLEBA. Medellín, Colombia, Abril-Mayo de 2.000.

SÁNCHEZ, Antonio. (Editor). Psicolingüística y Educación. Memorias de los cursos II, III y IV, 1995, 96 y 97. Programa de Formación CLEBA, Medellín.

_____. Características del adulto/a educando/a y pertinencia del currículo. Medellín: CLEBA, septiembre de 1997. (mimeo)

SÁTIRO, Angélica. Evaluación figuro analógica: una propuesta ética y creativa. En: Revista Crear Mundos. Pág. 14.
http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/Revista/Edicao01/Creatividad/Crea_Evaluacion.htm

SATIRO, Angélica. Evaluación Figura analógica: una propuestaética y creativa. En: Revista Crear mundos. P. 14.
http://personal.telefonica.terra.es/web/creamundos/Revista/Edicao01/Creatividad/Crea_eEvaluacion.htm.

SAVOY, Matias. La Pedagogía del Texto, estudio comparativo de dos aproximaciones. Informe de licencia. Facultad de Psicología y de las ciencias de la educación. Universidad de Ginebra, Ginebra, 2002. (www.forum-dea.org/francais/publications/liures/livres.htm).

SILVESTRI, A y Blanck, G. Bajtín y Vigotsky. La Organización Semiótica de la conciencia. Antropos Barcelona 1993.

TEDESCO, Juan Carlos. Introducción al debate sobre la dimensión social de los mecanismos de evaluación. En: Memorias del Seminario Internacional de la Evaluación, Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006.

TORRES, R, M. Nuevas Reflexiones para una Posible Transposición Didáctica. www.cep.edu.uy. 2003.

UCO, hacia una Universidad de Pastoral. 1992.

UNESCO. Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago de Chile. Abril, 2000.

UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. Paris, Vol. XXIV, N°3 - 4, 1994.

VERRET, M. Le Temps des études, 2 volúmenes, París, Honoré Champion. En La transposición Didáctica en las Intervenciones Formativas, Jean Paul Bronckart.2000

VIGOTSKY, L.S. Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas. V. II. 1982, Madrid, Visor.

VIGOTSKY, L.S. Historia de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, V. III, 1983, Madrid, Visor.

www.icfes.gov.co