

# 4

ISSN 2256-4527  
ISSNe 2389-7503

Caminos Educativos  
Girardot, (Colombia)  
Año 2017 Número 4

# CAMINOS EDUCATIVOS

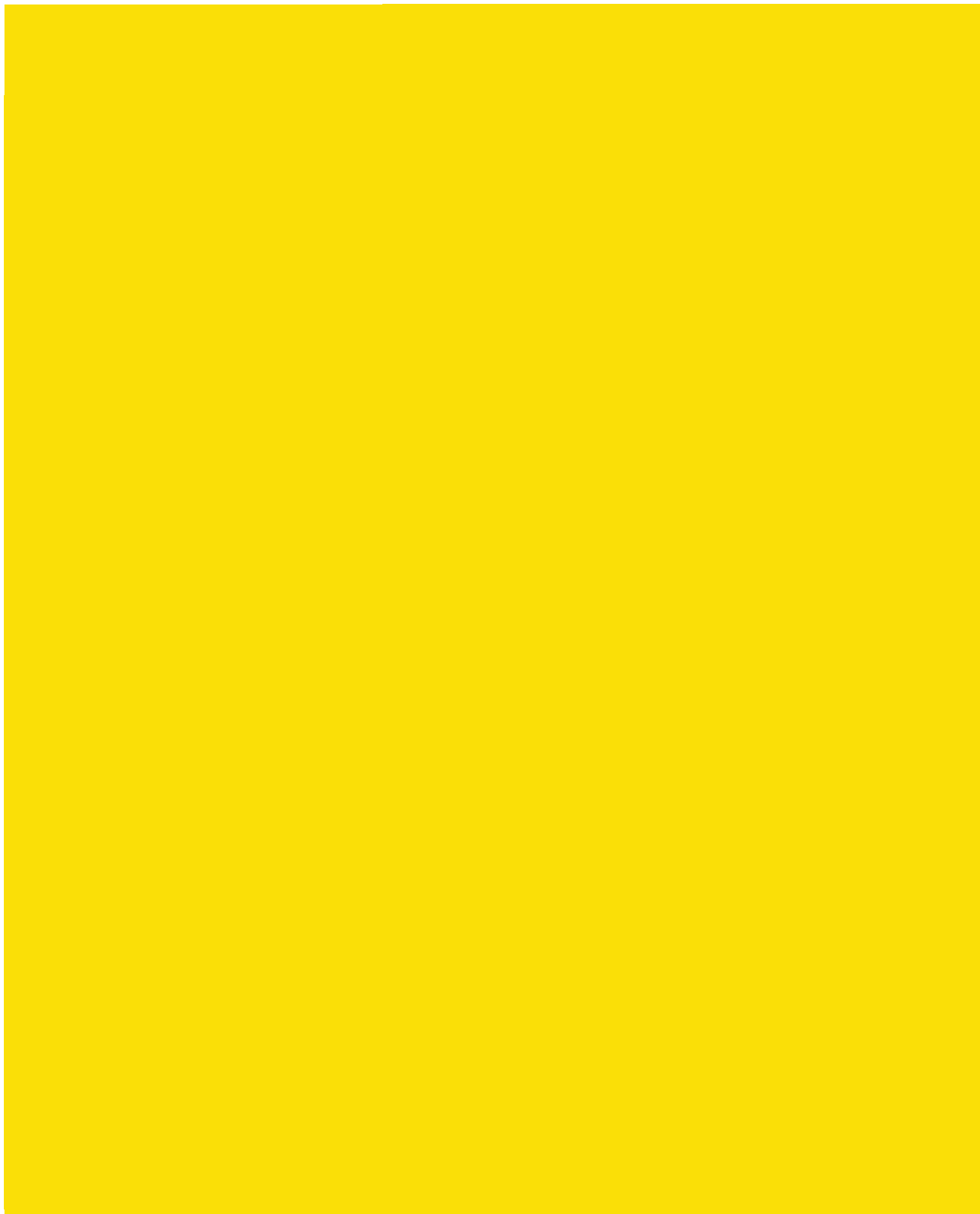
## LA PEDAGOGÍA EN AMÉRICA LATINA



**UDEC**  
UNIVERSIDAD DE  
CUNDINAMARCA

*Revista de investigación educativa del  
Programa de Licenciatura en Español e Inglés  
de la Universidad de Cundinamarca*





# CAMINOS EDUCATIVOS

---

Año 2017 Número 4

Revista de investigación educativa del programa de  
Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de  
Cundinamarca.



**UDEC**  
UNIVERSIDAD DE  
CUNDINAMARCA

**ISSN 2256-4527**  
**ISSNe 2389-7503**

Revista de investigación educativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca

### **Correspondencia**

Universidad de Cundinamarca  
Seccional Girardot  
Barrio Gaitán  
Carrera 19 No. 24-209  
Tel: (+57 1) 833 5071 | 832 6905 | 831 4870  
caminoseducativos@ucundinamarca.edu.co

### **Rector**

Adriano Muñoz Barrera

Vicerrector Académico

Orlando Blanco Zúñiga

### **Decana**

Irma Rubiela Calderón de Zéqueda

Director de Investigación Universitaria

José Zacarías Mayorga Sánchez

### **Director seccional Girardot**

Juan Carlos Méndez

Coordinadora del Programa de Licenciatura en Español e Inglés

Claudia Jiménez

### **Editor en jefe**

Andrés Arboleda Toro  
Universidad de Cundinamarca

### **Comité editorial:**

Marcela Fajardo  
Universidad de Cundinamarca  
Nancy Castro  
Universidad de Cundinamarca  
Erika Medina  
Universidad de Cundinamarca  
María Mercedes Hernández  
Universidad de Cundinamarca  
David Borbón  
Universidad de Cundinamarca  
David Soler  
Universidad de Cundinamarca

### **Comité científico y de arbitraje**

Néstor Arboleda Toro  
Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia, ACESAD, Colombia.  
Alexander Camacho  
Universidad de la Salle  
Wilmar Peña Collazos  
Universidad Militar Nueva Granada  
William Delgado  
Universidad Minuto de Dios

### **Diseño de imagen de portada:**

Oscar Gómez

Diagramación

Oficina asesora de Comunicaciones Universidad de Cundinamarca (crédito)



# ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b> _____	<b>1</b>
<b>AUTOR INVITADO</b> _____	<b>8</b>
Una nueva escuela para el siglo XXI Vicky Colbert _____	<b>9</b>
<b>ARTÍCULOS</b> _____	<b>24</b>
<b>Experiential Learning, Cultural Identity, Second and Foreign Language Learning at Ancestral Nasa Community</b> Jhon Martínez _____	<b>25</b>
<b>Edipo: método de análisis</b> María Mercedes Hernández _____	<b>51</b>
<b>La adquisición del inglés como lengua extranjera desde el enfoque de aprendizaje significativo para estudiantes de grado quinto</b> Adriana Hernández y Rocío Suárez _____	<b>75</b>

## **INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y PONENCIAS**

**100**

**Traducción en el aula: una herramienta para  
la enseñanza-aprendizaje del inglés**  
Angie Ariza, Alejandra Triana y Stefy Cárdenas

**101**

**Puntos de encuentro para la liberación entre la teología de  
la Liberación y la pedagogía del oprimido**  
Jhon Jairo Pérez, Yuliana Gonzáles, Angélica Rodríguez

**131**

### **SECCIÓN ESPECIAL: LA CONVERSACIÓN SOCRÁTICA: ECOS EN LA ESCUELA FORMADORA DE MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA**

**144**

**Aprender a filosofar: ¿qué significa eso? Pensamientos  
Fundamentales acerca de la Didáctica Socrática**  
Gisela Rapauch-Strey

**145**

**158**

**Entrevista**

**158**

**La nueva conversación socrática: una aplicación  
experimental latinoamericana**

**188**

### **PENSAMIENTO Y VOZ DEL ESTUDIANTE**

**Colegio Fontan: Una mirada a la educación innovadora en  
Colombia**

**189**

Leidy Morales

**193**

**Reflexión epistemológica de la pedagogía en américa latina:  
el porvenir de la educación en las bases de la enseñanza**  
Javier Velázquez

**202**

### **RESUMENES DE TRABAJO DE GRADO**

# **EDITORIAL**





La noción de “pedagogía latinoamericana” se declina en una serie de temáticas tan variadas que incluso algunas de ellas pueden entrar en conflicto. Por ejemplo, las acciones educativas derivadas del interés perentorio de los estados de la región por desarrollar en sus habitantes manejos lingüísticos y comunicativos en una lengua extranjera, particularmente el inglés, tropieza con otros intereses de las agendas educativas latinoamericanas como la educación intercultural que, de un lado, promueve el reconocimiento y respeto de las etnicidades nacionales y de otro, busca responder a necesidades y aspiraciones de los diferentes grupos étnicos para desarrollar la identidad cultural, la multiculturalidad y el multilingüismo.

El verbo “tropieza” no es demasiado fuerte como podría pensarse. Existe una verdadera tensión entre estos dos tipos de intereses. En Colombia, las acciones educativas encaminadas a que los ciudadanos dominen una lengua extranjera están contempladas en un plan que éste país denominó Plan Nacional de Bilingüismo, Colombia Bilingüe. Sin embargo, para algunos lingüistas como Patiño (2005)<sup>1</sup> y García León y García León (2012)<sup>2</sup>, el “bilingüismo” es un concepto que debe tocar a la vez la esfera individual del hablante, esto es su capacidad a hablar las dos lenguas, y su esfera social, es decir, que en la comunidad lingüística se usen cotidianamente los dos códigos. Así, solo hay “bilingüismo” si las dos lenguas en cuestión “tienen un uso real en la sociedad” (García León y García León, 2012, p. 56) y esto no ocurre con el inglés en Colombia.

En cambio, señalan estos autores, los usos lingüísticos de los indígenas y de las comunidades raizales del territorio nacional constituyen un auténtico fenómeno de bilingüismo puesto que estos hablantes alternan cotidianamente entre el español y sus respectivas lenguas nativas. Solo que las políticas lingüísticas que se ocupan de los grupos étnicos no entran dentro de la categoría de “bilingüismo” sino hacen parte de los programas de la etnoeducación. De aquí que algunas instituciones de educación que requieren que sus estudiantes manejen una segunda lengua todavía se resisten a que esa lengua sea diferente del inglés, del francés o de alguna otra lengua extranjera prestigiosa. Ese fue

1. Patiño, Carlos. 2005. La enseñanza del español Vigía del idioma. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua

2. García León, Javier, & García León, David. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Boletín de filología, 47(2), 47-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>

el caso de Moisés Alberto Villafaña, miembro de la comunidad Arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta y estudiante de derecho de una universidad Colombiana, a quien la Corte Constitucional le rechazó su solicitud de tutela porque la universidad donde estudiaba no le validó su petición de que le valieran el español como segunda lengua en lugar del inglés, requerimiento que se encuentra en el reglamento estudiantil.

Independientemente de la posición que se tome, este tipo de problemáticas requieren ser pensadas desde la pedagogía puesto que al fin y al cabo el objeto de estudio de esta ciencia es la educación pero desde una perspectiva proyectiva, es decir, orientándola hacia un ideal de sujeto y de sociedad. Los pedagogos se cuestionan sobre cómo debe estar organizada la educación para formar la persona que se quiere y para construir la sociedad deseada. ¿Qué tipo de sujeto se quiere en América Latina? ¿Qué tipo de sociedad se anhela? Los que intentan responder esto no incurren en la candidez de un vano idealismo traicionado por una realidad cruda y compleja. Más bien se plantean un derrotero. Más que trazar un camino fácilmente transitable, invitan a que se dirija la marcha hacia una dirección a pesar de las dificultades y de la gran cantidad de recodos del camino.

Ya vimos que la noción de “pedagogía latinoamericana” puede contener una gran diversidad de temáticas muchas de las cuales se cruzan en el camino de las otras. Los modelos propuestos son también diversos y con frecuencia opuestos. Las perspectivas teóricas que sustentan esos modelos pueden haber nacido en nuestra tierra aunque con frecuencia vienen de otros lugares y contextos que poco tienen que ver con el nuestro. Uno estaría casi tentado a preguntarse si tantos puntos de vista y a menudo tan irreconciliables pueden jamás armonizarse, pueden jamás cuajar en algo que se llame “pensamiento pedagógico latinoamericano”.

Tal vez la clave esté en la diversidad. Tal vez no haya que buscar un solo pensamiento sintetizado y uniforme, aunque esta sea la tendencia que prevalece en Occidente. Tal vez tengamos

que inspirarnos de esos tejidos que hacen los artistas huicholes, cuadros abigarrados y multicolores, verdadero reflejo de una realidad pura y múltiple. Latinoamérica es un lugar de encuentro de culturas diferentes. Latinoamérica es la tierra de los problemas diversos y de las soluciones diversas. Latinoamérica es la tierra del pensamiento plural a pesar de todos los peligros que aquí se puedan correr.

El presente número nos ofrece un panorama de las principales temáticas y cuestiones que en este momento preocupan a los pedagogos y a los educadores de la región, a saber: los bajos niveles en lectura crítica en niños y jóvenes, los esfuerzos de las culturas nativas para promover una educación propia que preserve sus lenguas y sus culturas, la labor de la educación y de la religión para combatir y erradicar la pobreza y liberar al sujeto de la opresión, la Escuela Nueva como un modelo local y de proyección mundial para ofrecer una educación de calidad a los niños de las zonas rurales y marginadas y la construcción de propuestas innovadoras para que los niños y jóvenes desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas en inglés de forma significativa y aterrizadas a sus propios contextos.

Dentro del variado repertorio temático que ofrece esta publicación, sobresalen algunas ideas que tocan de lleno la realidad educativa latinoamericana. Vicky Colbert, nuestra autora invitada, describe los alcances del programa Escuela Nueva que ella misma diseñó junto con los profesores Oscar Mogollón y Beryl Levinger y que lo han convertido en una alternativa conocida mundialmente para ofrecer una educación de calidad a niños de escuelas rurales y de zonas marginadas para las que no hay políticas públicas claras. La clave está en proponer un modelo educativo que da nuevos roles al docente y a los estudiantes, que le apuesta al aprendizaje colaborativo y a innovadoras guías que involucran tanto a la escuela como a la comunidad para crear tejido social en lugares en los que este ha sido rasgado por la violencia y el abandono estatal, pero sobre todo que busca que los niños desarrollen sus habilidades socio-emocionales y de aprendizaje.

De este modo, en una región en la que existen altos índices de pobreza y de desigualdad social, la educación constituye una importante fuerza de acción transformadora como ya lo afirmó Freire en su *Pedagogía del Oprimido* (1970). Pero en su avance de investigación intitulado *Puntos de encuentro para la liberación entre la Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido*, el profesor Pérez Vargas y las hermanas González Arcila y Rodríguez Robayo muestran que las nuevas interpretaciones de la doctrina cristiana, en especial la Teología de la Liberación que constituye una hermenéutica política del evangelio, juegan también un papel importante en la liberación del individuo y complementan la acción transformadora de la educación para combatir la pobreza, la exclusión y la desigualdad social. En ese sentido, esta corriente teológica cristiana, nacida en suelo latinoamericano, tiene muchos puntos en común con ese pensamiento proyectivo sobre el individuo y la sociedad presente en la pedagogía.

Esa perspectiva proyectiva de la ciencia pedagógica, se manifiesta precisamente en el hecho de que esta encamina sus reflexiones hacia la acción para una transformación.

Esto explica que desde el punto de vista de la metodología de la investigación, las contribuciones aquí incluidas que describen procesos investigativos terminados o en curso de realización, son de corte cualitativo y recurren a la investigación acción. Este es el caso de la investigación etnográfica de Martínez con su artículo intitulado *Experiential Learning, Cultural Identity, Second and Foreign Language Learning at Ancestral Nasa Community* en el que el autor muestra el importante papel que juega el aprendizaje experiencial (cuyos principios teóricos fueron elaborados por autores como Kolb, Dewey y Piaget) en la educación propia del pueblo Nasa, educación que tiene como función principal preservar la lengua y la cultura de este pueblo indígena del sur de Colombia. Este es también el caso del mencionado avance de investigación de Pérez Vargas y de las hermanas González Arcila y Rodríguez Robayo que tiene elementos de la investigación documental cualitativa.

En cuanto a la investigación educativa, el trabajo de Hernández y Suarez intitulado *La adquisición del inglés como lengua extranjera desde el enfoque de aprendizaje significativo para estudiantes de grado quinto* constituye un interesante ejemplo pues no solo se propone una llamativa metodología para lograr que niños y jóvenes aprendan significativamente el inglés sino que busca determinar un complejo circuito de razones que explican los bajos niveles de inglés en las escuelas colombianas y cuyos puntos clave se encuentran en los bajos niveles de motivación de los estudiantes, en la falta de formación en los docentes y en la inexistencia de una cultura de uso de lengua extranjera en la comunidad. Esa misma línea de reflexión es seguida por las autoras Ariza, Triana y Cárdenas en su artículo *Traducción en el aula: una herramienta para la enseñanza-aprendizaje del inglés* en el que identifican una causa más de la deficiencia en las competencias lingüísticas y comunicativas en los niños colombianos y es el hecho de que el inglés es ajeno a la realidad de muchos de ellos. He ahí por qué ellas recurren al ejercicio de traducir en lengua extranjera referentes de la propia cultura del estudiante para que éstos la reconozcan y se reconozcan durante su proceso de aprendizaje. En otras palabras, esta reflexión le apuesta a no perder de vista el contexto, las necesidades y los intereses de los estudiantes a la hora de diseñar propuestas didácticas en lengua extranjera.

Otra experiencia educativa en el aula es detalladamente descrita por Hernández en su artículo *Edipo: método de análisis* que constituye una incursión en la didáctica de la semiótica y de la literatura, esencial para los estudiantes de lengua castellana. Los bajos niveles de lectura crítica en los niños y jóvenes colombianos es una de las preocupaciones fundamentales de las escuelas y colegios públicos y privados del país. Una de las apuestas de la autora es realizar una propuesta innovadora para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes lo que sin duda repercutirá positivamente en los niños y jóvenes de quienes esos estudiantes serán maestros algún día. Hernández busca integrar el estudio de la literatura, en especial el rico repertorio grecolatino, con análisis de la pervivencia y transformación de los temas de esa literatura en otros textos no solo escritos sino visuales, cinematográficos o de cualquier otro sistema semiótico.

Pero esta revista acoge también el diálogo con otras culturas. Por esa razón se decidió dedicar una sección especial al método pedagógico llamado Conversación Socrática desarrollado inicialmente por el filósofo alemán Leonard Nelson (1882-1927) y continuado por sus discípulos Gustav Heckmann (1898-1996), Heinz Joachim Heydorn, Gisela Rapauch Stray y David Soler, este último docente de la Universidad de Cundinamarca y quien lo ha aplicado experimentalmente en su labor pedagógica desde una perspectiva latinoamericana.

Investigar es con frecuencia dar a conocer a la comunidad algo que de otro modo hubiera continuado a existir silenciosamente en la sombra. Ese es el caso del método pedagógico de Nelson inicialmente destinado a la enseñanza de la ética y de la filosofía (que, siguiendo a Nelson, más que instruir en teorías filosóficas debe buscar enseñar a filosofar, a pensar) pero que puede aplicarse a cualquier otro campo del saber. Un método desafortunadamente destinado a ser confundido con el método filosófico del ilustre predecesor de quien Nelson se inspiró pero que tiene otras funciones que definitivamente están dentro de esa perspectiva proyectiva de los pedagogos y filósofos de la educación de la cual se ha hablado en esta editorial. La palabra “desafortunadamente” obedece al hecho de cuando se escribe en los motores de búsqueda “Conversación Socrática” los resultados en español llevan siempre al filósofo clásico griego y no al pensador alemán que se ideó un método con que buscaba despertar las diferentes potencialidades que se encuentran en el ser humano, con que buscaba que el individuo se encontrara a sí mismo y que enseñaba a acoger respetuosamente la diferencia en una sociedad de posguerra destrozada por los horrores del nazismo.

El uso de esa palabra obedece también al hecho de que aun en populares enciclopedias de difusión del conocimiento las escuelas biografías en varios idiomas de Leonard Nelson no hablan de su rol como iniciador de este método pedagógico con nombre clásico pero con aplicaciones modernas y vigentes.

A través de esta sección especial, la revista quiere hacer frente a esta falta de información y también a la desinformación, a través de una contextualización y una interpretación del método socrático nelsoniano llevada a cabo por la doctora Gisela Rapauch-Strey, docente e investigadora de la Universidad Martin-Luther Halle en Alemania y que gentilmente nos cedió el script de su ponencia titulada *Aprender a filosofar: ¿qué significa eso? Principios Fundamentales de la Didáctica Socrática* con la que participó en el XXIII Congreso Mundial de Filosofía que tuvo lugar en Atenas, Grecia en agosto de 2013.

De otro lado, Caminos Educativos dialogó con el profesor Soler en una extensa entrevista en la que se quiso indagar en qué consistía su aplicación experimental de la conversación socrática nelsoniana y cómo adaptó este método al contexto latinoamericano.

La revista no podía quedarse sin la presencia que se le quiere dar al estudiante como una manera de promover la escritura académica y de visibilizar sus reflexiones y primeros trabajos de investigación. Velázquez reivindica el valor de la ciencia en las humanidades y la invitación hacia una pedagogía crítica mientras que Morales nos describe desde dentro la innovadora propuesta educativa del Colegio Fontán.

Las temáticas aquí tratadas son diversas; las preocupaciones y puntos de vista, múltiples. Pero en este espacio de investigación pedagógica conviven en su multiplicidad como en un tejido huichol. A todos los unen esos cuestionamientos enunciados al principio sobre el tipo de ser humano y de sociedad que se quieren en esta región considerada como periférica. Aquí se describen acciones que nos acercan o nos pueden acercar de ese ideal.

**Andrés Arboleda Toro**

Editor en jefe

Universidad de Cundinamarca, Girardot, Colombia

**AUTOR**

**IVITADO**



## UNA NUEVA ESCUELA PARA EL SIGLO XXI

## A NEW SCHOOL FOR THE 21 ST CENTURY

Socióloga de la Universidad Javeriana.  
Magister en Sociología de la Educación y  
Magister en Educación Comparada,  
Universidad de Stanford, EE.UU.

Coautora del sistema de educación flexible Escuela Nueva. Primera Coordinadora Nacional del Programa Escuela Nueva en el Ministerio de Educación; ViceMinistra de Educación. Asesora Regional en Educación para América Latina y el Caribe de UNICEF. Reconocida como Emprendedora Social por Ashoka; premio Skoll del Foro Económico Mundial; premios Clinton y Henry Kravis de Liderazgo; premio WISE de Convivencia y Pluralismo; premio mundial WISE 2013 de la Fundación Qatar, máximo reconocimiento a nivel educativo en el mundo. Directora Ejecutiva de la Fundación Escuela Nueva.

Correo electrónico: [vcolbert@escuelanueva.org](mailto:vcolbert@escuelanueva.org)



**VICKY COLBERT**

Fundación Escuela Nueva

## RESUMEN

El siguiente texto describe el modelo Escuela Nueva diseñado en Colombia pero proyectado hacia otros países en los que existen altos índices de pobreza, de desigualdad y de marginalidad. Para la autora, como estos tres últimos factores siguen afectando a los niños a nivel mundial, Escuela Nueva se convierte en la nueva escuela del siglo XXI. En aras de crear una sociedad del conocimiento innovadora y creativa, el modelo propone que el aprendizaje ha de ser visto como una actividad individual y grupal, personal y cooperativa, que requiere del compromiso de todos los actores de la sociedad: niños, docentes, administradores educativos, egresados, padres de familia, empresarios del sector público y privado y la sociedad civil. Escuela Nueva también le apuesta a las nuevas destrezas que exige el siglo XXI, como son las competencias cognitivas y socioemocionales; el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; el dominio de un segundo idioma y de los recursos digitales; la participación constructiva en la vida social y profesional, y la resolución de conflictos.

**Palabras clave:** Escuela Nueva, Pedagogías innovadoras, Educación rural, Educación del siglo XXI.

## ABSTRACT

The following text describes the Escuela Nueva model designed in Colombia but projected towards other countries where there are high rates of poverty, inequality and marginality. For the author, as these last three factors continue to affect children worldwide, Escuela Nueva becomes the new school of the 21st century. In order to create an innovative and creative knowledge society, the model proposes that learning must be seen as an individual and group activity, personal and cooperative, which requires the commitment of all actors in society: children, teachers, administrators educators, graduates, parents, businessmen from the public and private sector and civil society. Escuela Nueva also focuses on the new skills required by the 21st century, such as cognitive and socio-emotional competencies; the development of critical and creative thinking; mastery of a second language and digital resources; constructive participation in social and professional life, and conflict resolution.

**Key words:** Escuela Nueva, Innovative pedagogies, Rural education, 21st century education

El cambio en los sistemas educativos para incrementar la calidad de la educación en las escuelas de mayor vulnerabilidad, requiere de una perspectiva sistémica y de un nuevo paradigma pedagógico, porque hacer más de lo mismo no es suficiente. En América Latina se ha avanzado en cobertura, pero no lo mismo en calidad; la educación en la región sigue mostrando bajos resultados y fracaso escolar.

La tendencia de las reformas en América Latina ha sido más en lo administrativo, así, los planes de descentralización llevan a los líderes en los Ministerios de Educación a concentrar más los esfuerzos en las reorganizaciones, priorizando lo administrativo sobre lo pedagógico.

Como lo expresa el profesor Fernando Reimers (2017):

En los últimos setenta años, desde que la educación fue incluida como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la humanidad ha experimentado una “revolución silenciosa”. Se ha pasado de una condición en la que la mayoría no tenía ningún nivel de escolaridad a una sociedad donde la mayoría de los jóvenes pasan un período significativo de sus vidas en la escuela (p.55).

Plantea entonces Reimers dos desafíos principales. Un primer desafío es, brindar acceso a la escuela a alrededor de 60 millones de niños y niñas, la mayoría de ellos pobres, que viven en zonas afectadas por conflictos o marginados socialmente. El segundo desafío es, asegurar que la educación empodere a los estudiantes y permita que estos se vuelvan forjadores de su propio camino, con la capacidad de asociarse con los demás para mejorar el mundo. Significa que tenemos que asegurarnos que la educación sea relevante, y que los profesores y las escuelas, sean efectivos.

En otras palabras, hay un reto en la formación de los docentes del siglo XXI y en que las escuelas logren empoderar a los estudiantes. Desde el año 2000 se ha impulsado el movimiento mundial “Educación para Todos” promovido en Jomtien, Tailandia. Reportes de la UNESCO (2015) indican que entre 1999 y 2015 el número de niños y jóvenes por fuera del sistema escolar ha

disminuido, pasando de 2.014 a 121 millones. El porcentaje de niños vinculados a la escuela en los grados de básica primaria pasó del 84% al 93%. Sin embargo, los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) indicó que los estudiantes de 15 años en América Latina no alcanzan niveles de aprendizaje apropiados. Los estudiantes colombianos alcanzaron el puesto 60 de los 72 países participantes, y el puesto 53 en lectura (OECD, 2016).

Se reporta que nueve de los veinte países más desiguales en el mundo son latinoamericanos, y dentro de los grupos más vulnerables por los altos niveles de pobreza de las poblaciones, están los niños. Invertir en los docentes y en la calidad de la educación es la acción más importante para asegurar que los estudiantes aprendan mientras asisten a las instituciones educativas.

En Colombia, en otras regiones de América Latina y recientemente en México, los estudios de Luschei y Chudgar (2016) muestran que estudiantes con mayores necesidades educativas frecuentemente se encuentran en las aulas de las zonas rurales con los docentes menos experimentados; docentes que trabajan con estudiantes en un amplio rango de edad, de grado y de habilidades.

Angela Little (2001) de la Universidad de Londres ha destacado que a pesar de la prevalencia de las escuelas multigrado en muchos de los países desarrollados y en vías de desarrollo, estas escuelas son prácticamente invisibles a los planificadores de políticas públicas de educación; así, los nuevos docentes reciben poco o ninguna formación en metodologías educativas para estos contextos.

El exministro de Educación y consultor para Unesco/Unicef, Ernesto Schiefelbein (2003) exponía como el principal desafío para los países de América Latina y el Caribe la tarea de mejorar la calidad de la educación. Observaba que la escuela tradicional –con el método frontal de enseñanza– enfrentaba diversos problemas y limitaba la posibilidad de ofrecer una educación de buena calidad adecuada a las exigencias del desarrollo económico. Schiefelbein concluye que solamente un cambio profundo en la

educación básica, con un nuevo modelo de escuela y métodos de enseñanza renovados, permitirían lograr la calidad requerida para el siglo XXI, “...después de una revisión detallada de los informes de evaluación de experiencias educacionales y de los estudios preparados por agencias internacionales, así como veinte años de visitas a escuelas en la mayoría de los países de América Latina, indican que la Escuela Nueva de Colombia es el modelo más adecuado para ser adoptado en otros países de la región.” (p. 2).

También el investigador Luschei (2017) en México, se refiere al que continúa siendo para varios de nuestros países el reto para ofrecer una enseñanza de calidad y equidad para los estudiantes de las poblaciones más vulnerables. “¿Dónde podemos buscar soluciones para esta problemática? ¡Colombia!” (p. 81). Hace referencia al Programa Escuela Nueva que iniciamos en el país en 1975 (diseñado por Vicky Colbert, Oscar Mogollón y Beryl Levinger); implementado como innovación local hasta convertirlo en política pública; demostrando su viabilidad técnica, política y financiera, logró que la innovación fuera replicable y escalable; así alcanzó cobertura nacional –más de 20.000 escuelas en la mayor parte del territorio nacional– con el Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria desarrollado durante los años 1984-1995.

La Escuela Nueva se inspiró en las corrientes europeas y estadounidenses que promovían una nueva concepción de la escuela y de la educación; el movimiento de la escuela activa y una nueva pedagogía contó con aportes de filósofos, psiquiatras, psicólogos y educadores, tales como John Dewey (1859-1952), Estados Unidos; Maria Montessori (1870-1952), Italia; Decroly (1871-1932), Bélgica; Lev Vigotsky (1896-1934), Rusia; Jean Piaget (1896-1980), Adolphe Ferriere (1879-1980) en Suiza, entre otros.

El sistema Escuela Nueva de Colombia integró componentes y estrategias articuladas: un proceso de aprendizaje colaborativo y personalizado centrado en el estudiante; un nuevo rol del docente como orientador en vez de transmisor de información; un

nuevo concepto de textos dialogantes o guías de aprendizaje que permiten el aprendizaje cooperativo, personalizado y distintos ritmos de aprendizaje; unas estrategias que facilitan las relaciones entre la escuela y la comunidad y, fundamental, el concepto de participación en la interacción cotidiana y para la formación en ciudadanía, la democracia y la convivencia. Escuela Nueva mostró que era posible buscar la renovación pedagógica y una transformación educativa: cómo cada problema permite una innovación, una transformación en el acto, el tiempo y el espacio educativo.

La relación entre el tipo de escuela –su modelo educativo– con el desarrollo de comportamientos democráticos y de convivencia, fue confirmada en la investigación realizada por Forero y col. (2002) en la que se concluye que los métodos escolares para desarrollar lo cognitivo tienen impacto en los comportamientos sociales; se encuentran efectos positivos del modelo Escuela Nueva sobre las prácticas educativas en las familias de los colegios estudiados, así como influencia sobre la participación familiar en las actividades de la comunidad.

En el aula de Escuela Nueva se promueve la reflexión y el debate entre pares para el desarrollo del pensamiento crítico, el razonamiento, la argumentación y la transferencia del aprendizaje. El fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo fortalecen la convivencia y la asociatividad, generando mejores condiciones para el logro académico y el desarrollo afectivo, la paz y la convivencia.

“En un ambiente escolar que promueve el aprendizaje colaborativo, se suma la oportunidad del aprendizaje orientado por el docente, el aprendizaje individual y el aprendizaje entre pares” (Madhavan, 2017, p.16). En un estudio sobre la formación en ciudadanía, Jenny Pitt (2002) encontró que el ambiente participativo y cooperativo que se crea en las aulas con la adecuada implementación de las estrategias de Escuela Nueva determina un clima escolar y en el aula, que se relaciona de manera positiva con la posibilidad real de generar en los estudiantes comportamientos relacionados con la democracia participativa, la convivencia y la acción comunicativa.

## **PROYECCIÓN HACIA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: Línea Estratégica de la Fundación Escuela Nueva**

Convencidos de que las innovaciones son muy vulnerables a los cambios políticos y administrativos, y de que una innovación educativa como Escuela Nueva podría debilitarse en los vaivenes de la administración estatal, en 1987 los autores de Escuela Nueva y el equipo original que lo puso en marcha en el país, junto con los ex Ministros de Educación Gabriel Betancur Mejía, Doris Eder de Zambrano, Rafael Rivas Posada y Rodrigo Escobar Navia, creamos la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) como una organización no gubernamental (ONG) del sector social y educativo.

En la FEN concebimos la educación como una herramienta de empoderamiento para la transformación social que se rige según las necesidades específicas de cada contexto, y el modelo Escuela Nueva Activa® operacionaliza estrategias pedagógicas que, a través de la práctica, promueven el desarrollo de actitudes y comportamientos para la convivencia y la interacción social, ofreciendo espacios de aprendizaje, de reflexión y de aplicación que impactan a la comunidad educativa y el entorno escolar.

Nuestra convicción es que todos los niños, niñas y jóvenes pueden desarrollar su potencial para participar de manera constructiva en la vida familiar, social y profesional. Escuela Nueva Activa® cuenta con estrategias concretas, intencionalmente diseñadas para promover el diálogo, la interacción y la acción en el aula; son estrategias e instrumentos que se apropian como rutinas diarias y logran generar en el aula condiciones de participación, de diálogo, de colaboración; desarrollan la autorregulación, autonomía y autoestima en los niños.

El camino recorrido en la implementación y sistematización de resultados de Escuela Nueva como un sistema educativo flexible, transformador de las prácticas de aula y de las interacciones de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, ha sido probado como una solución educativa viable, efectiva y sustentable para el mejoramiento de la educación.



## **Proyección hacia la Escuela del Siglo XXI: Línea Estratégica de la Fundación Escuela Nueva**

Convencidos de que las innovaciones son muy vulnerables a los cambios políticos y administrativos, y de que una innovación educativa como Escuela Nueva podría debilitarse en los vaivenes de la administración estatal, en 1987 los autores de Escuela Nueva y el equipo original que lo puso en marcha en el país, junto con los ex Ministros de Educación Gabriel Betancur Mejía, Doris Eder de Zambrano, Rafael Rivas Posada y Rodrigo Escobar Navia, creamos la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) como una organización no gubernamental (ONG) del sector social y educativo.

En la FEN concebimos la educación como una herramienta de empoderamiento para la transformación social que se rige según las necesidades específicas de cada contexto, y el modelo Escuela Nueva Activa® operacionaliza estrategias pedagógicas que, a través de la práctica, promueven el desarrollo de actitudes y comportamientos para la convivencia y la interacción social, ofreciendo espacios de aprendizaje, de reflexión y de aplicación que impactan a la comunidad educativa y el entorno escolar.

Nuestra convicción es que todos los niños, niñas y jóvenes pueden desarrollar su potencial para participar de manera constructiva en la vida familiar, social y profesional. Escuela Nueva Activa® cuenta con estrategias concretas, intencionalmente diseñadas para promover el diálogo, la interacción y la acción en el aula; son estrategias e instrumentos que se apropian como rutinas diarias y logran generar en el aula condiciones de participación, de diálogo, de colaboración; desarrollan la autorregulación, autonomía y autoestima en los niños.

El camino recorrido en la implementación y sistematización de resultados de Escuela Nueva como un sistema educativo flexible, transformador de las prácticas de aula y de las interacciones de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, ha sido probado como una solución educativa viable, efectiva y sustentable para el mejoramiento de la educación.

## Una mirada a Escuela Nueva desde diversos Estudios y Evaluaciones

Las evaluaciones realizadas desde el comienzo del programa y durante los siguientes treinta años de implementación y desarrollo de Escuela Nueva, nos motivan a continuar promoviendo la formación de ciudadanos para el hoy y para el mañana, porque mejorar la educación básica es la única manera de lograr un desarrollo sostenible, salud, bienestar, paz y democracia.

En algunos de los estudios y evaluaciones en los años recientes encontramos resultados que hacen referencia a elementos centrales de Escuela Nueva, como los siguientes: en la publicación *Aprender a Vivir Juntos* de la UNESCO, se presenta a Escuela Nueva como estudio de caso que ejemplifica la construcción de habilidades, valores y actitudes para el siglo XXI; expone la investigadora Sinclair (2004, p. 107), que el modelo Escuela Nueva ha sido ampliamente referenciado como buena práctica en términos de educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Mejía y Estrada (2006) reportan aspectos relacionados con el ambiente familiar, permeado por el trabajo con los padres de los colegios urbanos estudiados que aplican la metodología de Escuela Nueva Activa, encontrando que se generan cambios positivos en tres aspectos del ambiente familiar: la disminución del uso de la violencia, la concertación a través del diálogo y el aumento del respeto de los padres por el uso del tiempo libre de los niños Escuela Nueva es mencionada como una de las grandes innovaciones educativas de Colombia por Enrique Chaux y Ana María Velásquez (2009), investigadores de la Universidad de los Andes, subrayando su impacto en la generación de actitudes y comportamientos pacíficos-democráticos; se apoyan en una variedad de investigaciones científicas que demuestran el impacto del modelo en los estudiantes, docentes, egresados, familias y comunidades en términos de generación de comportamientos pacíficos y el logro de una mayor convivencia.

Calvo (2015) presenta las Escuelas Siglo XXI:

...desarrollan una forma de estar en el aula que se caracteriza por la organización en círculos de aprendizaje, la generación de roles y la creación de secuencias didácticas que implican la participación activa y autónoma de los alumnos. Escuela Nueva se ha especializado en crear comunidad gracias al aprendizaje cooperativo.... En la actualidad, el modelo de Escuela Nueva funciona siguiendo tres grandes ejes para mejorar la experiencia de la escolarización: un eje de comunicación, otro de gestión escolar y, por último, el de atención pedagógica (p. 70-71).

Escuela Nueva Activa® empodera al docente para dar un sentido multidimensional y holístico al aprendizaje, facilitando el crecimiento afectivo y académico del estudiante, concluye Madhavan (2017, p. 13).

La capacitación en el modelo Escuela Nueva Activa® contempla tres estrategias fundamentales como son: visita a escuelas demostrativas para la visualización y vivencia del trabajo del docente, el funcionamiento de las aulas y los ambientes de aprendizaje de Escuela Nueva; esta visita permite formarse una imagen real de la nueva escuela y genera actitudes favorables hacia el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y la transformación de sus propias escuelas. Los talleres de capacitación y seguimiento preparan al docente y directivos docentes para introducir gradualmente innovaciones en el aula y en la escuela; los docentes practican y vivencian las mismas formas de trabajo participativo y colaborativo que desarrollarán con los estudiantes en el aula. Los microcentros buscan “no dejar solos” a los docentes y directivos docentes; la organización de los microcentros facilita el aprendizaje entre pares y con docentes más experimentados.

A lo largo de la implementación de Escuela Nueva Activa®, la FEN ha tomado la formación continua y el apoyo al docente como factores críticos de éxito; creó entonces una comunidad de práctica en torno a Escuela Nueva, que pone a disposición de los docentes y demás profesionales de la educación, servicios/recursos interactivos que les facilitara el intercambio de experiencias y aprendizaje alrededor del modelo Escuela Nueva Activa®/Escuela Activa Urbana. La comunidad de práctica (CdPEN) combina diferentes estrategias de acción dentro de las cuales se

destacan los Congresos Internacionales de Escuelas Nuevas, el Campus Virtual Renueva, y las redes de docentes de Escuela Nueva.

La FEN, además de trabajar para generar nuevos desarrollos de Escuela Nueva Activa® en el país, ha sido pionera en la internacionalización del modelo a varios países del mundo, fortaleciendo, cualificando y expandiendo experiencias existentes de Escuela Nueva en América Latina y el Caribe, e iniciando la adaptación integral y con calidad del modelo en otros países. Los proyectos e intervenciones internacionales han incluido países tan diversos como: Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, India, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Timor Oriental, Zambia y Vietnam.

## **La nueva escuela del siglo XXI**

Se requiere de sistemas personalizados y flexibles que promuevan el aprendizaje individual y grupal, aprendizaje personalizado y cooperativo. El concepto de tiempo educativo cambia porque todas las personas pueden aprender, pero hay diferentes ritmos de aprendizaje. El aprendizaje debe concebirse como una actividad y no como un lugar, por eso hay que pensar más allá de las paredes de las escuelas, hay que crear una Sociedad del Conocimiento en la que se aprende permanentemente, en ambientes formales y no formales.

Las instituciones educativas del futuro, privadas y públicas, rurales y urbanas, deben incorporar al currículo las destrezas del Siglo XXI; las actividades y contenidos escolares orientan estrategias y recursos para desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales, liderazgo y emprendimiento tales como: pensar con creatividad e iniciativa, con pensamiento crítico, sintetizar la información; tomar iniciativas y liderar procesos; tomar decisiones y tomar riesgos; hacer críticas constructivas y aprender a aceptar críticas. Manejar más de un idioma y usar eficazmente recursos digitales, herramientas e información en redes; desarrollar destrezas para escuchar, escribir, hablar; cumplir sus compromisos con calidad y oportunidad. Participar de manera

constructiva en la vida social y profesional y en la resolución de conflictos; manejar las emociones, desarrollar un espíritu emprendedor basado en la iniciativa, la creatividad, la planeación y, especialmente, en la capacidad de trabajar en equipo.

En la educación debemos tener una responsabilidad todos los actores de la sociedad. Además de los lineamientos del Ministerio de Educación, se requiere de la participación del sector privado, de los empresarios y la sociedad civil; el Estado lidera la cobertura y el sector privado y la sociedad civil contribuyen a la calidad y la sostenibilidad; la alianza pública privada es indispensable.

Adicional a la ampliación de cobertura, debemos hacer más esfuerzos por asegurar que la creatividad y la innovación se promuevan. Más que recibir información, el estudiante debe aprender a aprender, porque la educación será un proceso de aprendizaje durante toda la vida, tanto individualmente como en equipo; las habilidades personales, socioemocionales y de aprendizaje, prevalecerán sobre la cantidad de conocimientos adquiridos por un estudiante.



## REFERENCIAS

Calvo, A. (2015). Viaje a la Escuela Siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Madrid: Fundación Telefónica.

Chaux, E. y Velásquez, A. (2009). Peace Education in Colombia: The Promise of Citizenship Competencies. En Virginia Bouvier (Ed), Colombia: Building Peace in a Time of War, USA: USIP.

Forero, C., Escobar, D. y Molina, D. (2006). Escuela Nueva's impact on the Peaceful Social Interaction of Children. En A. Little, Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities (p. 226). Londres: Instituto de Educación. Universidad de Londres.

Luschei, T. y Soto-Peña, M. (2017). Mejorando la Calidad del Maestro. Ruta Maestra, 19(1), 78-85.

Madhavan, R. (2017). Cooperative Learning in Escuela Activa®. Bogotá: FEN.

Pitt, J. (2002). Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia. Master Thesis. University of Toronto.

Mejía, J. y Estrada, C. (2006). Escuela Nueva y Democracia Infantil. Mejores Proyectos de Grado. Bogotá: Universidad de los Andes.

Reimers, F. (2017). Harvard International Review. Ruta Maestra, 19(1), 53-58.

Shiefelbein, E. (1993). En Busca de la Escuela Para el siglo XXI ¿Puede darnos la pista le Escuela Nueva de Colombia? Chile: UNESCO/UNICEF.

Sinclair, M. (2004). El caso de estudio sobre Escuela Nueva. Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century, UNESCO, 1(1), 107.

# ARTÍCULOS



## **Experiential Learning, Cultural Identity, Second and Foreign Language Learning at Ancestral Nasa Community**

## **Aprendizaje experiencial, identidad cultural, aprendizaje de lengua seg- unda y extranjera en la comunidad an- cestral Nasa**

Artículo recibido el 1 de agosto de 2017 y aceptado el 28 de septiembre de 201

Filólogo egresado de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en enseñanza del Inglés y del Español como lenguas Extranjeras EFL & ELE, profesor de español como lengua extranjera (ELE) y de inglés (EFL). Actualmente catedrático y Director de Idiomas en la Corporación Universitaria Iberoamericana en Bogotá.

Correo electrónico: [jjmartinezg@unal.edu.co](mailto:jjmartinezg@unal.edu.co)



## **JHON JAIRO MARTÍNEZ GOMEZ**

Corporación Universitaria  
Iberoamericana

## **ABSTRACT**

This paper is the product of an ethnographic field trip research to San Andres de Pisimbalà, and highlights the paramount role of Experiential Learning in the process of learning the native language and reviving NASA culture within the community as a remarkable example to keep and strengthen own identity when learning a second language (Spanish) and a foreign language (English).

**Keywords:** Own Education, Identity, Territory, Elder's right, Collective memory, Origin's law, Nasa-yuwe.

## RESUMEN

Este documento es el producto de una salida académica investigativa y resalta el rol preponderante de la educación experiencial en el proceso de aprendizaje y reivindicación de la lengua ancestral Nasa-Yuwe en la comunidad San Andrés de Pisimbala, como un ejemplo significativo para mantener y fortalecer la identidad propia cuando se aprende una segunda lengua para el caso del español y una lengua extranjera como el inglés (EFL).

**Palabras clave:** Educación propia, Identidad, Territorio, Derecho de los Ancianos, Memoria colectiva, Ley de origen, Nasa-yuwe.

## **CONTEXT**

This paper came out to light as a product of a research field trip to the innermost of the Cauca's north eastern territory Tier radentro, specifically to San Andres de Pisimbala in Inzá, a town with (aprox) 27.200 inhabitants. The field trip was done by fourth semester students belonging to the School of Teachers at University of Cundinamarca located in Girardot, Cundinamarca.

San Andrés de Pisimbala is a small refuge (resguardo) recognized as human heritage archeological park, where ancient hypogeal tombs are found. The population is a mixture of whites, colonos, afro descendants and indigenous. Whites are the owners of hostals and touristic shops, colonos, afro descendants and indigenous are scattered among the mountains where they build shelters and crop the land being fruit, maize, yucca and plantain the main products.

Tierra Adentro is mainly an oral community, where writing does not play a paramount role, therefore education and traditions are taught orally. "At first there was not writing and a man was valued by his Word" states Anselmo, an indigenous leader. The spoken word is polyvalent; it embodies all sensations and visceral feelings as it is uttered and listened. Orality makes words sound and messenger simultaneously. The spoken word, according to Ong (1982), conveys an artistic and human value that makes beauty itself out of them.

## **METHODOLOGY**

The data was collected using various methods such as direct observation, semistructured interviews and notes on interaction with community members: children, teachers, and council members. A survey was applied orally and notes taken, in order not to disturb the speaker natural confidence. We also had access to a student's school notebook which was photographed and later analyzed; we visit ancient tombs and the local museum from where pictures were taken and interviews were conducted to teachers and community leaders and some video clips were done as well.

## CONCEPTUAL FRAME

In order to understand better how different processes are interrelated and the paramount role of the native language in the preservation of Nasa's identity the following frame briefly details key terms recurrently used in the text.

### BILINGUAL COMMUNITY: SECOND AND FOREIGN LANGUAGE

On the one hand it is important to make it clear that Nasa-yuwe is the mother language learnt and used at home and among members of the community, Spanish is learnt and used by Nasa's children as a second language within a bilingual context defined by Hamers (1981), as the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual. English on the other hand is learnt as a foreign language and makes part of the curriculum at school. To this respect, Colombian Constitution (1991) on its title (i), article (8) reads "It is obligation of the state and of individuals to protect the cultural and natural assets of the nation"; similarly, article (10) reads "Spanish is the official language of Colombia. The languages and dialects of ethnic groups are also official in their territories. The education provided in communities with their own linguistic traditions will be bilingual"<sup>3</sup>. Legally supported by the national constitution Spanish is learnt as a second language whereas English is as a foreign language.

### COMMUNITY DIVERSITY

After Guajira, Cauca is the department with the most indigenous population in Colombia with 247.987 members, among Nasa, Guanaca, Totoroe, and Eperara Siapidara communities (DANE, 2008). Race, culture and language diversity is therefore present there among the northeastern Cauca's territory communities. More precisely, and depending on their geographical location within the department's territory, there are either afro-colombians, mestizos or Nasa indigenous people. San Andres de Pisimbala is a rural small town at the northeast where live and interact white, mestizos, colonos, and a large number of indigenous, be-

3. Translation from Spanish into English by the author

ing Spanish the official language for the formers and Nasa-Yuwe for the indigenous.

**To be a Nasa**

“Nasa” means water people; they have their own language: Nasa- yuwe, and their social organization is based upon respect for family, community and nature.



Nasa is mainly an oral community guided by Elders’ word<sup>4</sup> and traditional authorities; who served as interpreters and messengers of the dreams, the lightening, the sun, the moon, the creeks, rivers and, in short, mother earth or so called Pachamama. Which means all mighty mother, who has granted the community with life, food, shelter, and has provided them with the values, norms and knowledge they use to live by in harmony since ancient times.

**OWN EDUCATION**

There is a national public school in town, which is opened for whites, indigenous and colonos. Indigenous, however, have their own school, which is also open to all, but curiously it does not have many whites or colonos attending it, opposite to what happens with indigenous attending public school.

Traditional public schools bring teachers from other regions to teach conventional subjects normally taught at public schools nationwide. Similarly teachers at indigenous school are for the most part indigenous, but also there are non-indigenous ones who usually teach Spanish, generally they are not to teach the traditional way it is done in public school, but rather they use their own conception of school and education “own-education” which implies daily experiential activities with a more social and community approach.



4. Elder’s word: it is the advice provided by Elder people in the community who usually are there for counselling.

Children learn math, science, nature and literature in an experiential and practical way and knowledge is applied to their day-to-day reality. For example, in literature there is no distinction between reality and fantasy when learning about myths, due indigenous phantasy, spirituality and mythology merge into a single dimension. In math, they would apply operations to calculate the number of knots it would take to knit a chumbe as they term a belt (faja); and in natural science, they would plant holly herbs to heal the spirit. Own education, as they term it, is “hands on” contextualized learning experiences that trigger learning to take place while children are involved in the daily doing.

On fields where there are native teachers, subjects are taught in the native language (Nasa-Yuwe), but the remaining ones are taught in Spanish, including English subject. Interaction among Nasa community members always takes place in the native language; but outside the community it is done in Spanish.

From a sociocultural perspective on second language learning, Vygotsky (1978), highlights that all learning, including language learning, is based on social interaction.



In this sense, language usage understood as an open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal process (Shohamy, 2007) implies that its learning process takes shape along with the learning of its culture. Furthermore, in an intercultural bilingual indigenous community and school, own education is the only means for carrying on the responsibility of keeping alive Nasa-Yuwe language and its cultural heritage.

## PROBLEM STATEMENT

This paper attempts to provide answers to the questions: How does Nasa community members understand life, keep their cultural practices, recover the right to be indigenous, and how they project it to their children thru experiential education “*Own-education*” in their mother tongue Nasa-Yuwe, despite the presence of a second and a foreign language?

### State of the art

Nasa community were once the inhabitants of Magdalena's valley (Correal, 1974), however and due to continuous fight among other tribes, and later during the colony period (1500-1700) with the Spanish conquerors, they were obliged to leave the valley and move deep up into the mountains Tierradentro. Such a region was latter inhabited by Colonos and Afro communities who were freed after the republican Colombian history term



The encounter in their own territory with colonos, afros, mestizos, and later on with industrial communities, changed Nasa's native condition and depicted cultural aspects such as education, language, dress code, food custom, and all in all, indigenous identity, which was hindered during the colony and republican periods.

In the latest half of the XX century, and taking as example the Cuban cane industrial revolution; there in Cauca's valleys, a great sugar cane industrialization took place and was the foundation of great concentrations of workers in places like Puerto Tejada, Santander de Quilichao, Corinto and Miranda. Such phenomena let the indigenous a bit freer in the eastern mountains, what made it easier for them to recover, develop and foster their culture in a more autonomous way (Palacios, 1998.)

Provided Nasa has traditionally been an oral community until recent decades, there is not much literature regarding their ancestral development; however there is still traditional orality in Nasa-yuwe and a large number of uncovered and just few discovered hypogeal tombs, which provide traces of their ancestors' culture thru pictographic and archeological findings.





## INDIGENOUS OWN EDUCATION SYSTEM (IOES)

According to Anselmo, an indigenous leader, the concept *colonization* is directly linked to the term *cultural imposition*. Likewise, the traditional term education is seen as a tool for imposition and domination, usually associated to religion and product of ignorance and rejection of wisdom and cultural richness of their own communities.

Nasa Indigenous see themselves as cultural fighters who have defended their Pachamama as its legitimated descendants. They value the right to defend and recreate their own language and particular languages they use to communicate among themselves and with mother earth. It is only to the light of Pachamama that they learned to sense, construct and share particular forms, attitudes and customs attached to a communal identity and culture diversity, relates Anselmo.

Collective work and rituality go along with educational practices, which are led by elder's authority, and guided by their own community members. Own education, according to teacher Tatiana, is understood as a way to learn, defend life in any manifestation, love their territory and defend memories to value the way elders have established ways to keep their identity alive. Work is considered of great value within the Nasa community. Through work children learn to accomplish daily community tasks such as fishing, cropping raising, hunting and handcrafting. Work is also used as the vehicle to pedagogically and didactically teach and learn cultural daily life's aspects like traditional medicine, local economy, social organization, art manifestations and language itself. Work's load varies from one to another individual depending on age, gender and purpose; it is gradually introduced and assumed as people grow older through hands on experience processes.

IOES is made out of a set of elements that tightens stories, cosmogony, values and today's communities reality oriented and projected to the future in a sustainable way along with their identity, preservation of their own seeds, culture and customs framed within the political, academic and administrative fields. It is also understood as the union between earth and human culture, taking into account the principles of integrity, diversity, belonging, autonomy and governability.



IOES is legally framed within Origin's law<sup>5</sup> and the Elder's right;<sup>6</sup> with its own government, community laws and decisions made in council meetings. Following there is a set of terminology used within members of Nasa community when referring to IOES:

**Resistance** (endurance) is the capability to oppose or reject any action or force intended to cause harm or damage to any certain community or territory.

**Authority** embodies representative community members who are responsible for organizing, executing, representing and harmonizing territorial equilibrium as stated by origin law and elder's right. Authority is always present among members of a family, community council at a local level, Cauca's Indigenous Regional Council (CRIC) at regional zones, and the National Organization of Cauca's Indigenous (ONIC) at a national level.

**Identity** is their very own added value that provides community's day to day life with shapes and color, and it is what identifies themselves with and among others. It is also a generational gap that allows them to retake ancient elements which make them stronger in unity, dignified in life, autonomous in authority and free in their territories. It is their strength understood as their umbilical cord that links to earth, family and community. It is also the reason they feel proud of being indigenous.

**Territory** is not mere a piece of hill, valley or mountain that provides food, keeps diversity and treasures water; but as they live in it, work on it, enjoy it and suffer because of it, territory means

5. *Origin's law: defines and regulates individual and community relationship with the cosmos.*

6. *Elder's right: reflective process that starts with recognition of Pachamama's wisdom and ancestors' knowledge.*

the roots of life and therefore they conceive it and defend it as the root of their culture. It is the only context where current and future existence is possible, it is from where they establish connections to the symbolic world and the rest of the universe, which makes sense and give meaning to life.

The concept of territory is integral and it includes the possibility of other worlds along with Pachamama, thought, dreams and memory. There also exists the recognition of private and communal property. Thought as it relates to spiritual and nonspiritual beings whose ultimate goal is to keep happiness and equilibrium among all.

**Origin's law** defines and regulates individual and community relationship with the cosmos. It is ancestral knowledge transmitted from generation to generation thru daily practices and oral tradition Nasa-yuwe, ceremonies, myths, dreams and other different forms of knowledge. The following are some remarkable examples of Origin's law:}

- Each three months in the family there must be a harmonization ritual.
- Each year the power sticks need to be refreshed in a community council.
- To participate in the ritual fire's extinction on a daily basis.
- To participate in the sun raising ritual.
- To offer tributes to the different Gods.
- To pay visits to sacred sites as defined by the community.

**Elder's right** is a reflective process that starts with recognition of Pachamama's wisdom and ancestor's knowledge. It is defined as individual and community's thought with its own control forms. Aimed to keep equilibrium among people, nature and other beings living in their territory with the ultimate goal of enduring their existence. Elder's Right takes place at any different communal interaction and decision – making moments, such as in the Minga, Community Council, Refreshment Ceremonies, Harmonization Rituals, Demonstrations, and National Indigenous Congress. It is also carried out around the "Tulpa" within each family with elder, women, men, and specially adolescents and children, who

**Collective Memory** is to knit ancestral thought while living daily life, it is also to think and reflect on the different beings and forces that coexist and share the territory, it also implies to recall the past, live the present constructing the processes in the community.



**The Bilingual Education Program (Spanish acronyms PEB)** was established and initiated in 1971. It was understood as the tool to research and construct an indigenous autonomous proposal. With the creation of CRIC (1971) the government was pushed to create general etno-educative principles and regional development policies (resolution 1142 1978), which was followed by several actions leading into Law 115 (1994), which states the rights and vision for Indigenous Own Education politics. More specifically, resolution 804 (1995) states the basis for own education processes, pedagogical components, experiential practices with community teachers, teacher's training and community project making. Beginning in 2001 the Own Indigenous Education System states the development of three main aspects: political organization, pedagogy and administration.

Organizational politics was the pioneer component which formerly led to the creation of CRIC and the following law reforms. It is important to highlight that as stated in National Constitution (1991), it is the community and its authorities who contribute to strengthen educational system thru Community Educative Projects (Proyectos Comunitarios Educativos PCE), taking into account life and contextual conditions as well as Origin's law.

## **PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

PEB aims to keep alive their native languages and validate cultural educative practices, as they realized traditional official school is the main system of acculturation they faced. Likewise PEB stated the bilingual teaching training need. Until the decade of 90s they started graduating teachers as technician (Normalistas), however in 2000 they consolidated teacher training in the Indigenous Autonomous University (UAI) where Undergraduate programs, Research Centers and Knowledge School are found.

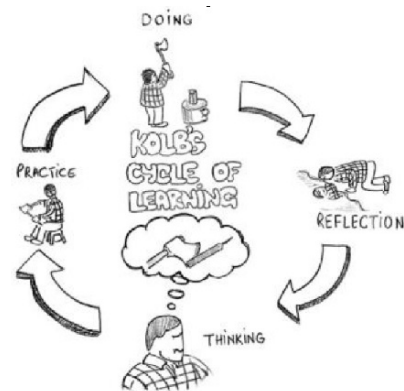
Administrative: With the beginning of PEB international partnership and alliances were established, which led to national agreements with Ministry of education, Territorial Secretaries and Universities to guarantee professionalization of members of their community in management and administration of their own resources and processes.

## ADMINISTRATIVE IMPLICATIONS

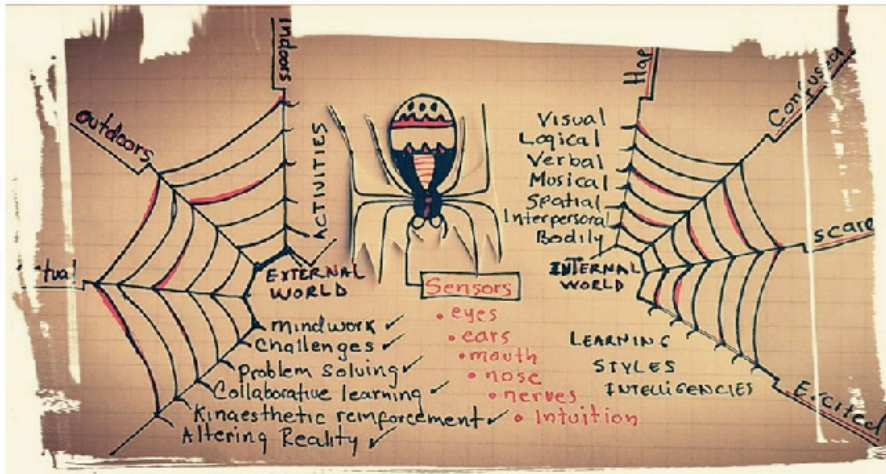
With the beginning of PEB international partnership and alliances were established, which led to national agreements with Ministry of education, Territorial Secretaries and Universities to guarantee professionalization of members of their community in management and administration of their own resources and processes.

## EXPERIENTIAL LEARNING

First quoted by Confucius (551-479 BC) "I hear, I forget; I see, I remember; I do, I understand" doing is at the core of significant learning. David Kolb (1984) came up with "the learning cycle" to better explain the process of doing as a never ending experiential process.



Experiential Learning is a sense, and thru senses, making process involving significant experiences as the primary source for learning processes. It is a process in which experiences actively immerse and reflectively link the inner with the outer world of the learner thru the mediation of the common five senses, plus intuition and thermodynamic. It is framed within an elastic emotional spider web determined by the conscious or unconscious state of mind and predominant emotion, which defines the particular learning strategy.



In contrast to the “banking approach” termed by Freire (1970), where learning is neither didactic, nor passive and the learner always plays a passive role and merely absorbs the expertness of the teacher, Experiential Learning is rather an active process, but not solely in the physical sense; but it simultaneously takes several dimensions from the individuals: the physical, the sensorial, the emotional, the cognitive, the bodily and the inner psyche. It is a holistic approach and therefore, too much focus on one dimension can lead to an imbalance in the experience (Colin Beard, 2010).

Experiences can be both either positive or negative, to this respect Heron (2001) states that the perfect life’s web is never complete but often torn and damaged in certain places and times. Traditionally negative experiences are less likely to be considered as learning experiences, however the furthest the individual moves from the “comfort valley” in either positive or negative way, the richest the experiences are.

Fenwick (2003) explains, in his psychoanalytic theory, how in the inner world the unconscious desires of the learner impact upon the conscious state as it relates to power, environment, authority and culture in the outer world. Attending to immersive participation and learning from within community practices changes individuals and transform social order.

### Own Education: Hands-on Practices

The concept of education taking place at school, different from the conventional western's one, is widened at Nasa community and it involves the whole community and possible settings where daily life takes shapes and forms.



From the Greek, the term “escolé” (escuela) was first used to refer to “playtime”, then it passed on to Latin as a synonym of “pause or break during the work”, which according to scholars has to do with the instruction time taking place during the breaks; and it ended up in today's misconception “Public Classroom where instruction takes place (Wikipedia 2016). For experiential education to take place school needs to stop being constrained to a classroom. It necessarily needs to be projected to regular context where daily social life happens, so learning could socially and culturally be constructed with some reflective breaks or “escolé” where reflection, either deliberately or not, is always present.

At Nasa community cognitive and behavioral development, along with identity take place since early childhood and mainly in two settings: the individual and the collective one. Both are equally important and help children identify themselves as beings belonging to a certain community or context, what Lluís Due (1992) states it in terms of descendant and resident entities respectively. On the one hand, regarding residence or community interaction; interaction provides children with learning opportunities, which lead them towards community, ethnic, religious, and cultural recognition, and ends up with a feeling of appreciation and belonging. School, though it physically exists, is everywhere and the learning process takes place within the different community settings, and it is understood from its ethnical, religious, linguistic and cultural origin. It encompasses the physical, mental, spiritual, moral and social development of each child. The whole community including parents, families, traditional authorities, and tribe's elder promote and support the use of the native language, the one of its aborigines, of its spirits, the language of

their cultural practices, their own thoughts of the world, of their way of dress. It is thru language and community practices and interaction that they live, play, eat, learn, dream and construct their world.

On the other hand, in terms of individuality or descendents, identity begins by individually recognizing her or himself as a unique male or female within a body and as part of a whole Pachamama, who responds to circumstances in a particular way of behavior acquired from family patterns in an immersed context. To this respect and in the light of sociocultural theories of learning, Singh and Richards (2009) state that human learning is emergent through social interaction, and that events and processes, and the way they interact shape the individual's thoughts, feelings and behavior.

Regarding instruction taking place at the physical school, for the most teachers are native, it means members of their own authorities, community and families, who get children to develop abilities and skills suitable of being applied to their own context in a harmonic natural way. For those few teachers who are not native, they are shaped into their community by means of involving them in the most remarkable aspects by an acculturation process that last about a year of daily practices. At the end of each academic term the council evaluated teacher's work and decided on keeping them or not.

**Bilingual Culture: The Role of a Second and a Foreign Language**  
Children learn their native language "Nasa-yuwe" at home and it is spoken among members of their own community, but at the time of interacting outside their native communities, they switch to Spanish. Likewise it happens when they have access to the external world like in the case of radio and the internet; what at times suggests that interaction in the outer language (Spanish) has more relevance than interaction in the innermost "Nasa-yuwe" language.

One of the main aspects of Own Education for Nasas lies on the fact that students interact in the native language with teachers and other members of the community, and it is precisely in



that interactional dynamic that anthropological heritage passes on from one to another generation. To this respect, Bates & Mac – Whinney (1987) assert that continuous interaction between the dynamics of language behavior at the societal level and language behavior at the individual level always happens. At the individual level, language behavior is the outcome of societal factors, but also language behavior at the societal level is the outcome of individual language behavior.

Humans have evolved thanks to the development of language, but language is nothing but a mere abstraction of reality. As Hamers & Blanc, (1982) state, language behavior is the product of culture and as such, it follows the rules of enculturated behavior. It is not a mere product of a biological faculty, but it is a product of culture itself, transmitted from one generation to the next through the socialization process and appropriated by each individual; but, in turn, language behavior shapes culture, that is, cultural representations are molded by language behavior.

Own education as well as experiential education take into account learner's behavior, but it is not seen as a mere response to stimuli, but rather as the sum of all past experiences, therefore it is an evaluative response calling upon the individual's cognitive and emotional functioning adapted to a particular given situation.

Ong (1967) asserts that human beings communicate through countless ways making use of all their senses: touch, smell, taste and specially sight. The author highlights that some non-oral communication is exceedingly rich such in the case of gestures. Indigenous communication has mainly been oral; written language, as the transcription of oral discourse rather than graphical interpretation of natural phenomena as in the case of carved rocks or sculptures, is a relative new concept.

Originally language was oral and, according to Saussure (1959) nestled in sound. Former scholar Henry Sweet (1896) stated that words are made up not of letters but functional sounds. Historically among indigenous communities in America, orality has been the way knowledge passes from one to another generation.

But the spoken word needs to be heard in the world of sounds, which is made up of human and nature sounds as understood by indigenous. According to Misael, an indigenous leader, “nature speaks to them and they speak back to nature”. He adds that nature speaks in countless ways depending on the specific moment and circumstances. Likewise community individuals have learned the value of a specific uttered word: whispered, narrated, invoked, susurrated, mumbled, hummed, joked, sung, cried, prayed, inspired, ordered, etc. each one has a specific value and a speaker that none else can do. Every time language is used and words are made, the word empowers the individual with a certain community value, which only is possible thru language use.

Valorization is the product out of the interactional dynamic between the community and the individuals. Hamers & Blanc (1982) state that the concept of valorization is of the utmost importance in any language contact situation. By valorization they mean the attribution of certain positive values to language as a functional tool; that is, as an instrument which facilitates the fulfillment of communicative and cognitive functioning at all societal and individual levels. For instance, the linguistic and nonlinguistic discourse of an elder or “Shaman” takes form and is valued by the community as healing word.

But the concept of valorization gains important value at the time of analyzing the way two languages come into usage; because usually and depending on the situation one is highly valued, while the other is diminished. Nasa culture, however has kept an equilibrium among languages in order to avoid the loss of their own ancestral cultural legacy. The extreme importance of Nasa-yuwe language valorization is evidenced at all community and individual levels. They understood that if native language is not valorized and used as a tool for communication during day to day activities such as the “minga”, education activities at home and school, ceremonies and other societal activities, language attrition and language shift are likely to occur; and along with language the end of all the community’s anthropological value attached to it.

## OWN EDUCATION OR EXPERIENTIAL LEARNING AT NASA CULTURE

Traditional education starts with the “what” and ends with the “why”; in experiential education, however, the order is flipped over, and the reason why something happens is followed by learning the how. Following the most remarkable features of “own education” methodology.

**Why:** learning takes place because it makes parts of becoming more sensitive and sensible creature in the relationship with themselves as unique beings, members of a community and part of Pachamama; it is the only way to access the sacred word and elder’s knowledge and collective memory.

**How:** There are two aspects to consider. First: the more senses are use in an activity, the more memorable the learning experience will be. Second: the greater the involvement of the participant in the learning activity, the deeper the participant’s learning will be. The degree to which a learning activity is learnt and perceived as real, would depends on the degree of involvement of the learner as well as of the manipulation done by facilitators when designing and delivering the experience. Perceptions of reality has to do with the many dimensions of the experience, including the learning process, the activities provided, community value and impact, and the location in which projects take place.

**Where:** learning occurs in a natural day to day environment. Learning literally and metaphorically breaks out of the concept of traditional classrooms at school. There are as many learning experiences as environmental features might exist. For example, involving the participants in an orienteering walk while participating in a hunting exercise, or watching the sun setting while a ceremony in Nasa-yuwe takes place. Outdoors as the primal elements of earth, rain, air, fire, water, and nature in general are always incorporated within the learning activity to help learners explore by themselves, discover new things and create personal and communal new knowledge.

**What:** the learners learn by doing and are involved from beginning to end working both as individual and community members. Most indoor and outdoor learning activities consist of a number of basic tasks that normally have some aspect of physical and intellectual involvement: tasks usually provide a challenge to engage and test mental and physical skills and endurance; for instance, building and using a raft for fishing purposes. Sometimes the activity involves a journey, which implies planning, social role playing, sorting out problems, keeping all members safe, etc. The most activities involve obstacles and problems to be overcome by the participants as a group and sometimes individually. New obstacles can be introduced, rules altered and targets changed depending upon the learning aims and objectives.

### Emotions

The root of the word emotion from the Latin “movere” means “to move”, and the prefix “e” makes it mean “to move away”. Emotions therefore suggest a tendency to act based on the feelings the person is experiencing in a particular moment and situation. In developing learning experiences Nasa individuals consider the paramount role of emotions in the learning process. It is according to the state of mind and emotional estate that learners make choices and take an action upon another. To this respect Goleman (1996), in his book Emotional Intelligence, argued that, although intelligence or IQ (Intelligence Quotient) was important, it was emotional intelligence (EQ) that was more likely to determine a person’s achievements in life. In Nasa community emotions are also associated to another state of mind: that of spiritual intelligence (SQ). Some individuals learn better in the morning, others in the late hours, some others using movement or music, and some particularly learn by the role they play as activists, pragmatists, theorists, etc. This has to do with personal learning theories and it is very influential on behavior. Zohar and Marshall (2001) suggest that Gardner’s forms of intelligence are basically composed of IQ, EQ and SQ, and that SQ is “an internal, innate ability of the human brain and psyche, drawing its deepest resources from the heart of the universe... Spiritual intelligence is the soul’s intelligence. It is the intelligence with which we heal ourselves and with which we make ourselves whole”. Aligned

with this theory seems to be the above mentioned Nasa concepts of identity, territory, origin's law, elder's right and collective memory. Nothing is separated and casual but holistic, elastic and integrated with the environment as a spider web.

## **EXPERIENCE AND CHANGE**

Life is such an efficient teacher that if you do not learn the first time, it provides you as many chances as you might need. Systematization of experiences or "learning" is the product of coherent understanding of the way practice and theory relate to each other. Wilson (2005) defined learning as a permanent but relative change of knowledge, attitude or behavior occurring as a result of experiences. Experiences alone are enough for learning to take place; only those upon which reflection is done consciously result into learning. Change happens when the learning that flows from experiences is integrated into individuals and community daily practices; according to Boud, Cohen and Walker (1993) integration of new experience is multifaceted, multi-layered and so inextricably connected with other experiences that it is impossible to locate it temporally or spatially. Integrating of new knowledge in daily activities is a linking process between action and thought. Dewey (1916) defines the process as the intentional endeavor to discover specific connections between something which we do and the consequences which result, so that the two become continuous. For Rogers (1996) experience, apart from constituting the basis of all learning, it encompasses all forms of genetic memory, which is passed down from parents to their children. Culture as the product of all social practices changes as experiences are never the same. For instance, regarding punishment at Nasa community the "cepo" was originally introduced by Spaniards during the invasion (conquest) period to punish slaves. Later on when "Resguardos" were established, the "cepo" was adopted and adapted as a tool to punish and correct foreign behavior such as rape, stealing and homicides. Initially it was used to hold people by their neck, nowadays they are hold from their ankles holding the body upside down. They also keep traditional remedial ways like "fusta", "calabozo" and "destierro", which has passed from one to another generation.

Traditions at Nasa community keeps thru daily practices or experiential learning in Nasa-yuwe, and are inherited to new generations, some remarkable examples include: eating well and preserving seeds for future generations, ceremonial rituals, community mingas, pre-hispanic mythology, the “tulpa” as the center for discussion and connection to Pachamama, death understood as a new cyclical beginning, healing and aromatic plants crop, a rolled snake as the symbol for the existence cycle and transformation of the universe.

## **CONCLUSIONS**

As a concluding remark, on the one hand, it is important to highlight that to keep alive the native language and cultural heritage is a huge responsibility and a difficult task for young Nasa community members, due to the influence of daily interaction in a second language and the inclusion of English as a foreign language –EFL– mainly at school, plus the prominent role of media and technology and the way current life either interferes or deprives children from tracing their ancestors’ native cultural tracks. The remarkable role of “own education” or experiential learning, however, seems to be the key tool for children to inherit cultural values, activities, products and traditions. It is because children are exposed thru experience, that they build and identity, learn the meaning of Pachamama, territory and origin law, respect and understands elder’s right, and construct a collective memory.

On the other hand, it is also important to keep in mind that culture is always embedded in language and therefore ideologies, and identity. Kolb (1984) states that learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. In this sense, Nasa’s own worlds is the product of a daily interaction between two and sometimes three cultures, what makes us review the Sapir-Whorf “Linguistic Relativity” concept, which states that two speakers of different languages conceptualize the same phenomenon differently, therefore knowledge in a bilingual speaker is wider and in a way stronger than it is in a monolingual individual which perfectly applies to Nasa community individuals although it necessarily alters, changes and transform reality.

## REFERENCES

Bates, E., & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 157–193). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Beard, C & Wilson, J (2005). Ingredients for Effective Experiential Learning: The Learning Combination Lock. In *Enhancing Learning in Higher Education*, Hartley, P., Woods, A & Pill, M (Eds), London, Kogan Page.

Colin, Beard. (2010). The Experiential Learning Toolkit. Blending Practices with Concepts. Library of Congress. Online at: <http://es.scribd.com/doc/55041027/The-Experiential-Learning-Toolkit-Blending-Practice-With-Concepts-0749450789>

Constitución política de Colombia (1991). Título I: De los principios fundamentales; Capítulos 8 & 10. Online at: <http://www.constitucion-colombia.com/>

DANE, (2005). Censo Nacional de Población. Online at: <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/censos>

Fenwick, T. J. (2003). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar FL: Krieger.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman. 30th anniversary ed. Online at: <http://es.scribd.com/doc/63425841/The-Pedagogy-of-the-Oppressed-Paulo-Freire>  
Goleman, Daniel. (1996). *Emotional Intelligence*. Online at: <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>

Hamers, J. et. al (1981). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press. Second Edition (2000). Online at: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.pdf>

Hamers, J.F. (2004). A Sociocognitive Model of Bilingual Development. In *Journal of Language and Social Psychology*. Vol 23. Online at: <http://www.u.arizona.edu/~rgolden/LanguageDevelopment.pdf>

Human Rights Declaration (Art 22nd and 29th). Online at: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/eng.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf)

John Dewey. (1916). The Objects of Thoughts. Chapter 5 in Essays in Experimental Logic. Chicago: University of Chicago. Online at: [http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1916/Dewey\\_1916\\_05.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1916/Dewey_1916_05.html)

Kolb, D.A. (1984) Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. NJ Prentice-Hall. Online at: <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Lluís Duch (2010). Entrevista en Culturals. La Vanguardia Diciembre 2010. Online at: [http://www.academia.edu/4136640/Entrevista\\_Lluís\\_Duch](http://www.academia.edu/4136640/Entrevista_Lluís_Duch)

McLuhan, Marshall. (1964). Understanding Media: The extensions of man. McGraw-Hill.

Ong, W. (1982). Orality and Literacy. Methuen and Company. Online at: [https://en.wikibooks.org/wiki/Communication\\_Theory/Orality\\_and\\_Literacy](https://en.wikibooks.org/wiki/Communication_Theory/Orality_and_Literacy)

Palacios, M. (1998) Entre la legitimidad y la violencia [PDF]: Colombia 1875-1994. Online at: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/fondos-abiertos/entre-la-legitimidad-y-la-violencia>

ROMERO L, Fernando (2002) La educación indígena en Colombia. Referentes Culturales y Socio-históricos. Online at: [http://www.equipo-naya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando\\_romero\\_loaiza.htm](http://www.equipo-naya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm)

Saussure, Ferdinand de. (1857-1913). Course in general Linguistics (1959). Online at: <https://archive.org/details/courseingenerall00saus>

Singh, G., & Richards, J. C. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room. RELC Journal, 37.

Sweet, Henry, (1845-1912). Second Middle English primer. Oxford: Clarendon Press, 1896

UNICEF (CDN Art 30th). Online at: [http://www.unicef.org/honduras/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf)



Wikipedia (2015). Online at: <https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela>

Wilhelmina J. Vialle (2007). Spiritual intelligence: An important dimension of giftedness. Online at: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1932&context=edupapers>

Wrenn J. & Wrenn B. (2009). Enhancing Learning by Integrating Theory and Practice. In International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2009, Volume 21, Number 2. Online at: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE727.pdf>

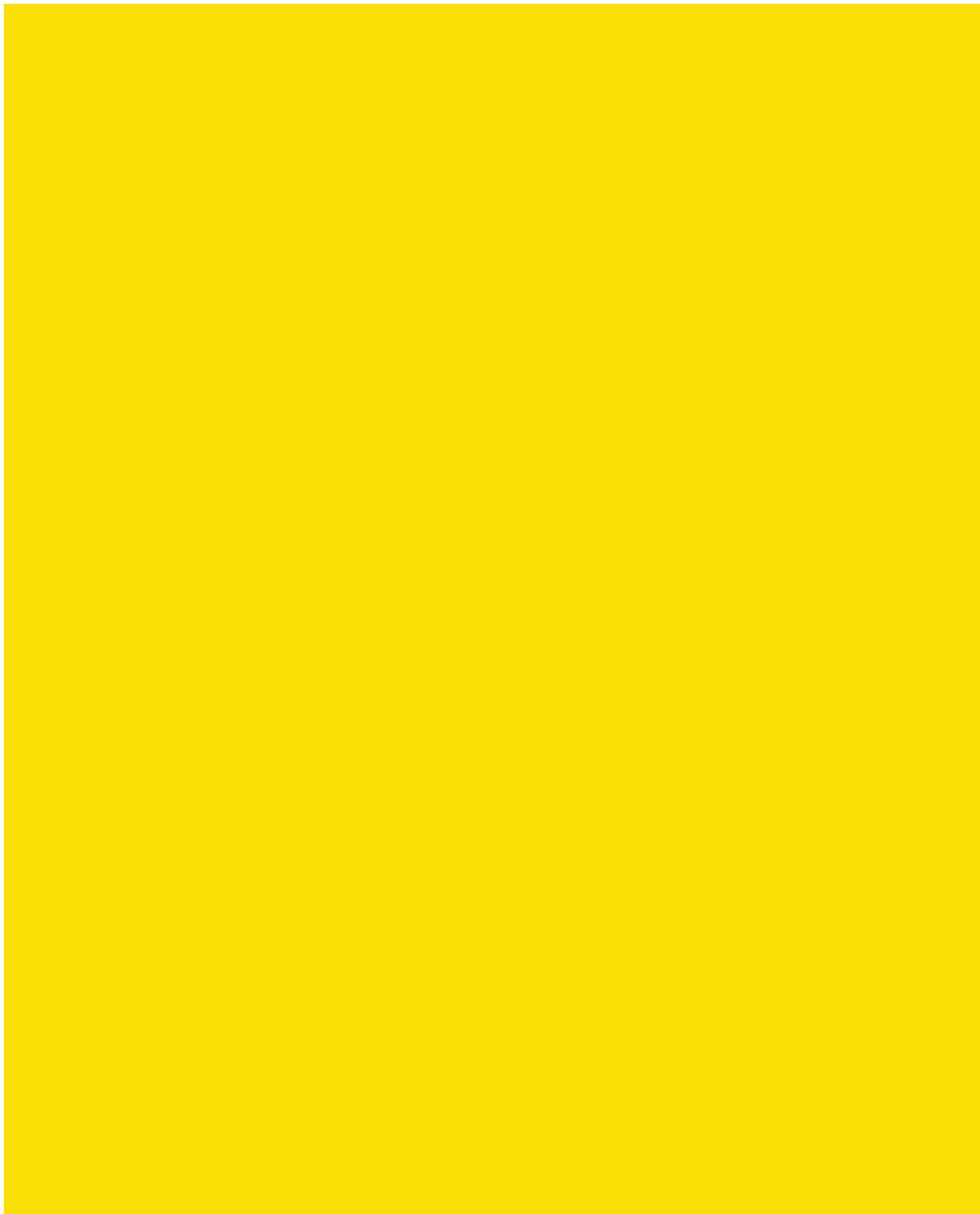
### **Further Online References**

[http://inza-cauca.gov.co/mapas\\_municipio.shtml?apc=bcxx--2888919&x=2888907](http://inza-cauca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx--2888919&x=2888907)

<http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/pueblos-indigenas-en-colombia/>

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/region3/a3.htm>

<http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>  
<http://www.musa.com.co/tierradentro/TextoInvestigadorSanAgustin-Tierradentro.pdf>



## **EDIPO: MÉTODO DE ANÁLISIS<sup>7</sup> OEDIPUS: METHOD OF ANALYSIS**

Artículo recibido el 17 de julio de 2017 y aceptado el 12 de septiembre de 2017

Doctora en Lingüística (Conv. MEN), Doctora en Gramática General y Comparada: Filología Clásica por la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de la Universidad de Cundinamarca – Seccional Girardot, perfil investigativo en la pervivencia de la cultura clásica en los diferentes contextos y manifestaciones estéticas actuales



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

## **MARÍA MERCEDES HERNÁNDEZ HENRÍQUEZ**

Universidad de Cundinamarca

---

7. Artículo que se desprende de investigaciones posteriores a la Tesis Doctoral: Nueva Lectura, Reinterpretación y Actualización del Mito de Teseo en la Poesía Española más Reciente, presentada en la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2010, que tienen por objeto estudiar la presencia del mundo grecolatino en las nuevas producciones literarias y no literarias. “Edipo: método de análisis”, se vincula dentro de la línea “Lenguaje, Comunicación y Sociedad” del Grupo de Investigación Educación, Pedagogía y Sociedad de la Universidad de Cundinamarca – Seccional Girardot.

**RESUMEN:** El propósito de este escrito es evidenciar la experiencia del Seminario “Edipo: método de análisis” llevada a cabo en los núcleos del conocimiento de Semiótica, dirigido por la docente María Mercedes Hernández Henríquez y de Teoría y Crítica Literaria, dirigido por la docente Diana Marcela Fajardo Casas, en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, durante el segundo periodo académico 2016 y primer periodo académico 2017.

El seminario busca desarrollar en los asistentes la competencia en lectura crítica e investigativa, el pensamiento sistemático y crítico; así como señalar una ruta metodológica en el estudio de las obras literarias, y observar la pervivencia de los temas grecolatinos en textos literarios y no literarios, a partir de la teoría literaria, la semiótica, la filología y la hermenéutica.

**Palabras Clave:** Edipo, Lectura Crítica, Literatura, Semiótica, Texto

**SUMMARY:** The purpose of this writing is to demonstrate the experience of the Seminar, “Oedipus: Analysis’ Method” which takes place in the core of the knowledge of Semiotics; managed by educator Maria Mercedes Hernandez Henriquez and Theory & Literary Critic, managed by educator Diana Marcela Fajardo Casas, in the bachelor’s degree in Basic Education with an Emphasis in Humanities: Castilian Language and English, of the Faculty of Education of Universidad de Cundinamarca, during the second academic period of 2016 and the first academic period of 2017.

The seminar looks to develop within the attendees the competence in critical and investigative reading, the systematic and critical thinking, as a well as to trace the methodological route of the literary works and to observe the survival of the Greco-Latino topics in literary and non-literary texts, started from the literary theory, semiotics, philology and hermeneutics.

**Key Words:** Oedipus, Critical Reading, Literature, Semiotics, Text

## INTRODUCCIÓN

La idea de realizar un seminario en torno al mito de Edipo, surgió por el interés común de las docentes María Mercedes Hernández Henríquez y Diana Marcela Fajardo Casas en la literatura griega y en el estudio de los mitos. Dado que las dos docentes orientan cursos en un mismo grupo de estudiantes, noveno semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot, trabajaron, durante un periodo académico, 2016-2 y 2017-1, en una propuesta metodológica innovadora para el programa académico, que se inscribiera dentro de las temáticas abordadas en los núcleos del conocimiento de Semiótica y Teoría y Crítica Literaria; que generara gusto en los estudiantes; que desarrollara la competencia de lectura crítica e investigativa y contribuyera al desarrollo del pensamiento sistemático y crítico; que mostrara una ruta metodológica para el estudio de las obras literarias clásicas y las diferentes formas de acercarse a ellas, y que permitiera observar la vigencia de los temas clásicos en la literatura y otras expresiones artísticas y no-artísticas, textos, entendidos éstos como entramados lógicos de signos y símbolos, con estructura propia y sentido.

Las docentes al proponer el seminario “Edipo: Método de Análisis”, a los estudiantes durante el segundo periodo académico 2016 y primer periodo académico 2017, han buscado, por una parte, revelar desde la literatura, la semiótica, la filología y la hermenéutica cómo la obra del trágico Sófocles, *Edipo Rey* sirve de telón de fondo para recrear nuevos textos que van desde el psicoanálisis hasta el séptimo arte. Y por otra, mostrar un método de análisis y una ruta metodológica para la comprensión dinámica interna y externa de los textos.

## LECTURA CRÍTICA

Aunque no es propósito de este escrito tratar sobre las dificultades de la lectura crítica en la población estudiantil, se hace necesario realizar una pequeña reflexión en torno a esta problemática.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017), consciente de “las serias dificultades de los niños y los jóvenes en lectura y escritura, además de una cierta aversión frente a la cualificación de las habilidades comunicativas, posiblemente porque no comprenden lo que leen” (pp. 47-48), contempla un eje dentro de los Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana “referido los procesos de interpretación y producción de textos” (eje 4.2), los cuales implican los niveles intratextuales, intertextuales y extratextuales, y los componentes semánticos, sintácticos, relacionales y pragmáticos.

En la siguiente tabla se puede observar los niveles de análisis contemplados por el MEN:

**Tabla 1. Niveles de análisis y producción de texto**

Nivel	Componente	Se ocupa de	Se entiende como
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número... Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	Supraestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos: (características, jerarquización semántica de los enunciados). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, Ejemplos). Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas,...
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político, presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico: Coherencia pragmática.

Fuente: (MEN, 2017, pp. 36-37)

El MEN, dentro de esos mismos Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana (2017), también contempla un eje “referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura” (eje 4.3), que aborda las dimensiones estéticas, historiográficas y sociológicas, y semióticas, que deben atender a tres aspectos fundamentales en el proceso educativo, a saber: 1) la representación de la cultura y la suscitación de lo estético; 2) el lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; y 3) el ámbito testimonial en el que se identifican las tendencias, los rasgos de oralidad, los momentos históricos y las obras (pp. 51-52). Pero para que el estudiante alcance los niveles y aspectos fundamentales literarios, el docente que orienta los cursos de lengua castellana en los contextos escolares, debe poseer una competencia teórica y crítica literaria; competencia que implica:

“un conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir un saber literario surgido de la experiencia de la lectura de las mismas (...) un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. En la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad” (p. 53).

A pesar del interés, estrategias, lineamientos señalados por el MEN, directrices del gobierno y de las instituciones públicas y privadas de educación, desde el quehacer profesional se ha podido observar que esta situación no sólo se presenta en los contextos escolares, pues el ejercicio lector de los jóvenes universitarios se limita a un simple ejercicio largo y tedioso de decodificación de signos lingüísticos (significante - significado) y de lectura literal, que por otra parte deja de lado el ejercicio de la interpretación, la autocrítica, la fusión de horizontes y, por ende, de la comprensión real del texto.



Ahora bien, es común observar en los jóvenes estudiantes universitarios que su competencia lectora alcanza escasamente la lectura literal, es decir, realizan un ejercicio de decodificación del texto, nivel intratextual (competencia lingüística). Rara vez llegan a realizar ejercicio lectura inferencial, a nivel intertextual (competencia textual) que requiere de los procesos de interpretación, deducción, inducción y abducción. Más raro aún es que lleguen a alcanzar el nivel extratextual (competencia pragmática); es decir, llegan a realizar una lectura sobre lo que no está dicho de manera explícita en el texto, los silencios; por lo que no se realiza un ejercicio crítico lector (lectura crítica), que le permita dar cuenta al lector, en este caso el estudiante, de cuál es la intención del autor y cuáles son significados intrínsecos del texto; para alcanzar estos propósitos en la lectura se hace necesario la contextualización, en el momento socio-cultural en que se inscribe el texto y el autor, lo que permite exteriorizar el significado al lector y su propio mundo. Es así que, la interpretación de los textos implica la relación autor, lector y universos significativos.

En la educación superior, la lectura crítica de los estudiantes es evaluada en las Pruebas de Estado Saber Pro realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), la cual es entendida como “las capacidades para entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados” (2016, p. 9).

Son tres (3) los indicadores de las Pruebas Saber Pro para medir el nivel de desempeño en lectura crítica, los cuales se corresponden con los niveles intratextual, intertextual y extratextual, expuestos del “eje referido los procesos de interpretación y producción de textos” de los *Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*.

A continuación, se puede apreciar de manera clara y sintética como se corresponden los niveles de desempeño y los descriptores de los *Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana* y los niveles de desempeño y descriptores de Lectura Crítica en el

Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro:

**Tabla 2. Niveles de desempeño, rango de puntaje y descriptores de Lengua Castellana y Saber Pro Lectura Crítica**

Nivel S.P <sup>1</sup>	Rango Puntaje	Descriptor General S.P	Descriptor Específico S.P
	S.P		
IV	241-300	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen	El estudiante que clasifica en este nivel: • Elabora hipótesis frente a una situación de comunicación, usando la información del texto, aunque esta sea fragmentaria. • Integra los elementos locales en los procesos discursivos que contribuyen a la comprensión global del texto, para elaborar una valoración final de su sentido. • Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana. • Resuelve situaciones hipotéticas a partir de la información presentada en el texto.
III	175-240	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para los módulos del examen. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar	El estudiante que clasifica en este nivel: • Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto. • Imagina situaciones hipotéticas a partir de la información del texto. • Idea, traza e imagina situaciones o escritos a partir del texto. • Asigna valor a la intención del autor a partir de la información suministrada en el texto.
II	105-174	Supera las preguntas de menor complejidad de cada módulo del examen	El estudiante que clasifica en este nivel: • Comprende el sentido global a partir de la identificación de la tesis, los argumentos, el tipo de audiencia y las voces presentes en el texto. • Identifica estrategias discursivas en el texto. • Comprende cómo se articulan las estrategias discursivas en el entramado textual para transmitir el mensaje. • Reconoce la tipología textual de la que se vale el autor para dar cuenta del sentido global del texto. • Deduce información puntual a partir del texto base. • Comprende el significado de un enunciado articulado al sentido global del texto. • Identifica la función poética del lenguaje. • Comprende la función de los conectores en la transmisión del mensaje. • Identifica la función de las partes del texto (título, enunciados, párrafos, etc.) en la construcción del sentido global. • Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado. • Extrae conclusiones a partir de la información del texto. • Da cuenta de la relación causa-efecto. • Identifica las voces usadas por el autor, así como el interlocutor al cual se dirige el texto.
I	0-104	No supera las preguntas de menor complejidad de los módulos del examen	El estudiante que clasifica en este nivel podría: • Responder a preguntas como ¿de qué trata el texto?, ¿quién enuncia?, ¿para quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué ocurre? • Localizar información particular en el texto: datos, hechos, eventos, características de los personajes y relaciones entre estos, expresiones específicas, gráficas, etc. • Identificar recursos lingüísticos básicos; es decir, entiende el significado de una palabra en el contexto oracional, reconoce algunas figuras retóricas del texto, reconoce la función referencial de las palabras en el texto, y distingue el uso de conectores. • Comprender el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto. • Reconocer la síntesis y su función dentro de la estructura global del texto. • Identificar la estructura básica del texto: introducción, argumentos y conclusión. • Identificar la intención comunicativa del autor.

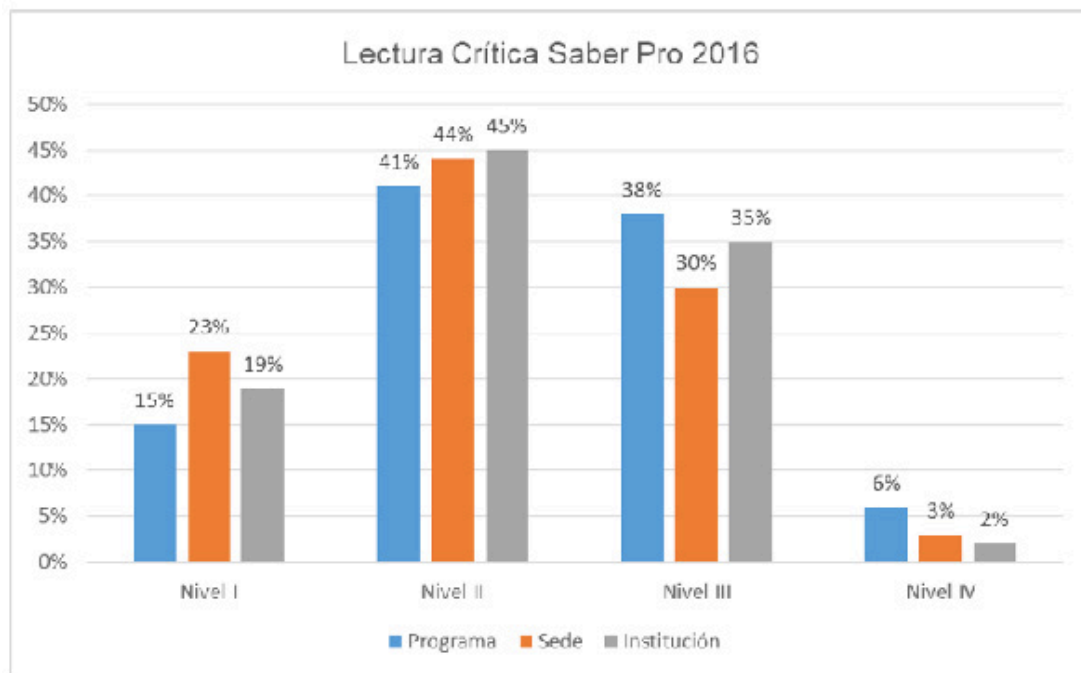
Fuente: Elaboración propia inspirada en (Icfes, 2016, p. 30; Icfes, Nuevos Reportes de Resultados Saber Pro - T y T, 2016, p. 4; e Icfes, Instituciones de Educación Superior: Reporte de Resultados del Programa Académico. Guía de Interpretación y uso de Resultados del Examen Saber Pro, 2017, p. 13)

8. S.P. Saber Pro.

9. L.C. Lineamiento Curriculares: Lengua Castellana.

Aunque resulta halagüeño, el honroso puesto veintiuno (21) en el Ranking de las mejores universidades de Colombia 2017, que alcanzó el programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot, entre noventa (90) instituciones de educación superior que ofrecen programas de educación en Colombia (Dinero, 2017); el promedio de desempeño de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés en el Módulo de Lectura Crítica de las pruebas Estatales Saber Pro 2016, fue de ciento cincuenta y seis (156) sobre trescientos (300) puntos, escasamente por encima del justo medio, como se puede apreciar en la siguiente gráfica, la cual también incluye datos de la institución y de la seccional en que se inscribe el programa:

**Gráfica 1. Nivel de desempeño Lectura Crítica Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés.**



Elaboración propia inspirada en (Icfes, Reporte Agregado Saber Pro 2016: Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Cundinamarca, 2017, p. 3)

Como es evidente los resultados de las pruebas estatales saber Pro 2016 de los estudiantes del programa en el Módulo de Lectura Crítica, muestra que el promedio de su desempeño se encuentra en los niveles II y III<sup>10</sup>; en donde el cuarenta y uno por ciento (41%) de los estudiantes identifican y entienden los contenidos explícitos de un texto, tienen una comprensión del sentido global a partir de la identificación de la tesis, los argumentos, el tipo de audiencia y las voces presentes en el texto; algunos, el treinta y ocho por ciento (38%) llegan a Interpretar el texto más allá de la forma y el contenido. Y tan sólo un seis por ciento (6 %) de los estudiantes que realizaron la prueba alcanzó el nivel más alto contemplado en la prueba, que por cierto, es el que se espera tenga un licenciado en educación, cuyo perfil profesional contempla aplicar “de manera pertinente, en su quehacer pedagógico, los conceptos del campo disciplinar específico, la didáctica, la lingüística, la pragmática, la semiótica y la sociología del lenguaje” (Universidad de Cundinamarca, 2017) como es el caso del programa en que se inscribe este escrito y del cual señala el MEN, que el propósito principal del Área de Humanidades y Lengua Castellana, es “el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa y literaria, esto es, el desarrollo de la comprensión y producción de textos de diversa índole y función social, ya se trate de textos orales y escritos, formales e informales, verbales y no verbales; además de la capacidad de interpretar y evaluar integralmente una obra literaria” (2012, p. 25). Razón por lo cual se hace necesario que, el docente en ejercicio y en formación de esta área del conocimiento tenga solidez conceptual lingüística, literaria y semiótica<sup>11</sup>.

### ***Por qué Edipo Rey -Οἰδίπους Τύραννος-***

Las propuestas curriculares escolares de lengua castellana en Colombia contemplan el estudio de la cultura griega (Lasso Mora y Velásquez Ruiz, 2017, p. 15); dentro de esta dinámica, la obra trágica de Sófocles, Edipo Rey (S. V a. C), se constituye como uno de los textos literarios de lectura obligada. La obra del trágico griego ha tenido una enorme trascendencia en la literatura universal, considerada por muchos como la mejor tragedia de todos los tiempos, ha servido como telón de fondo para recrear nuevas versiones y recuerda a la sociedad actual; es un texto rico en figuras literarias y símbolos, de lenguaje elevado y solemne, de estructura ordenada y lineal, que logra atrapar al

*11. Este escrito señala la experiencia del seminario y los fundamentos que los sustentan, aunque tiene como uno de sus objetivos específicos el desarrollo de la lectura crítica, el pensamiento autónomo y reflexivo, no busca medir el nivel de lectura crítica en las pruebas de estado Saber Pro venideras, a partir del mismo. Los datos aquí recogidos sólo sirven de sustento para la propuesta realizada por las docentes en “Edipo: Método de Análisis”.*

10. Según el Reporte de Resultados Programa Académico Saber Pro 2016, la prueba fue presentada por 30 estudiantes (p. 2), si se hace una regla de tres, está sería la lectura. Nivel IV: (6%) 1 estudiante. Nivel III (38%) 11 estudiantes. Nivel II (41%) 13 estudiantes. Y Nivel I (15%) 5 estudiantes.

12

lector, por su argumento y tensión, desde los primeros versos. Aunque el fin principal de la tragedia griega<sup>13</sup>, a saber: la purificación del estado anímico y espiritual del espectador<sup>14</sup>, “dándole salida al exceso de estas emociones acumuladas en su interior (... permitiendo) una función social en cuanto atiende a la salud mental de los ciudadanos” (Rojas Otálora, 1985, p. 170); hoy en día, permite entender al hombre, sus creencias y actuaciones, su psique, su espíritu e imperfección humana.

Sin embargo, aunque muchos han tenido la oportunidad de leerla, realmente no han profundizado en ella y alcanzado los niveles de análisis requeridos al enfrentarse a este tipo de escritos y se limitan a hacer una lectura literal de la obra a la luz del imaginario legado por Sigmund Freud, lo que condiciona el ejercicio lector y, consecuentemente, su interpretación y comprensión.

Así, en la búsqueda del desarrollo del pensamiento sistemático y crítico, el análisis de la estructura, de la producción de sentido, la interpretación y la comprensión de textos, la autocrítica y la fusión de horizontes, la historia de Edipo, que ha llegado a la cultura occidental, como legado de la antigua Grecia, en donde a todos nos suena Edipo, su historia, bien sea porque lo conocemos por la obra del trágico Sófocles o bien por el llamado complejo de *Edipo* o *conflicto edípico* concepto central de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud o por alguna de sus múltiples interpretaciones<sup>15</sup>, sirve como ejercicio aplicado, en donde el texto subyacente y los nuevos textos se estudian desde la óptica literaria, filológica, mitológica, semiótica y hermenéutica. Lo que también, por otra parte, permite dar cuenta de cómo la antigua historia pervive en diversas producciones que en principio se presentan distantes en tiempo y espacio, cómo se reutiliza en los nuevos contextos y cuál es la intención de los autores al recurrir a ella para crear nuevos textos, lejos de tratarse de una simple copia o adaptación o reduplicación, sino que surge como una nueva producción y creación, mimesis –μίμησις- como poesis –ποίησις<sup>16</sup> (Ricœur, 2012, p. 87), como múltiples dimensiones simbólicas en nuevos contextos, en palabras de García Jurado (2016, p. 214) “pasa a ser una suerte de materia prima que se metaboliza...., se convierte en proteína literaria”.

14. Para Aristóteles la purificación del espíritu, la *Káθαρσις*, se alcanzaba al ver reflejadas en sus personajes sus propias flaquezas y debilidades, donde el espectador asumía el castigo impuesto en la obra y de esa manera hallaba el alivio (Hernández Henríquez, 2016, p. 134)

15. “...no es sólo la obra lo que nos es familiar, son las varias interpretaciones que se han hecho de ella” (Kaufmann, 1978, pág. 169).

16. La mimesis –μίμησις- en términos aristotélicos se trata de un concepto estético que no es equiparable al original, se entiende como el empleo de rasgos representativos de algo para crear una nueva obra. La poesis –ποίησις- es el proceso creativo.

12. La tragedia griega emplea el Trímetro Yámbico, que es un metro sofisticado que hace las veces de prosa, ideal para los largos del teatro. El trímetro yámbico está constituido por seis yambos, el yambo consta de una sílaba breve y otra larga (□ —).

13. Aquí hay que entender la Tragedia Griega, como el género literario, no limitado a Edipo Rey.

Una mirada rápida a algunas versiones de Edipo, muestra la gran repercusión que ha tenido la obra, no sólo dentro del género literario, metonimias infinitas. A continuación, se realiza un listado, para poder apreciar el impacto que ha tenido de Edipo en las artes; es tan un solo una pequeña muestra de versiones y alusiones que ha dejado el héroe trágico del ciclo tebano en el arte.

**Tabla 3. Versiones de Edipo**<sup>17</sup>

El Género	Obra	Autor	Fecha
Teatro	<i>Los Siete contra Tebas</i>	Esquilo	S. A. C..
	<i>Edipo</i>	Séneca	S. I
	<i>Edipo</i>	Giovanni Andrea dell'Anguillara	1565
	<i>Edipo</i>	Pierre Corneille	1659
	<i>Edipo</i>	John Dryden y Nathaniel Lee	1679
	<i>Edipo</i>	Voltaire	1718
	<i>El Edipo romántico</i>	August von Platen-Hallermünden	1828
	<i>Edipo</i>	Francisco Martínez de la Rosa	1829
	<i>Edipo y la Esfinge</i>	Joséphin Péladan	1903
	<i>Edipo y la Esfinge</i>	Hugo von Hofmannsthal	1906
	<i>Edipo</i>	André Gide	1930
	<i>La Máquina Infernal</i>	André Gide	1932
	<i>Oedipe ou Le crépuscule des dieux</i>	Henri Ghéon	1938
	<i>La esfinge sin secreto</i>	Ricardo López Aranda	1958
	<i>Oedipe ou Le silence des dieux</i>	Jean-Jacques Kihm	1961
	<i>Complejísima</i>	Agustín Cuzzani	1975
	<i>Incendies</i>	Wajdi Mouawad	2007
Opera	<i>Edipo en Colonna</i>	Sacchini	1786
	<i>Edipo Re</i>	Leoncavallo	1920
	<i>Oedipus Rex</i>	Stravinsky	1927
	<i>Oedipo</i>	Enescu	1936
Cine	<i>Edipo Re</i>	Giuseppe De Liguoro	1909
	<i>Edipo Re</i>	Pier Paolo Pasolini,	1967
	<i>Edipo Alcalde</i>	Jorge Alí Triana	1996
	<i>Edipo</i>	Raoul Ruiz	2004
	<i>Incendies</i>	Denis Villeneuve	2010
	<i>Las tetas de mi madre</i>	Carlos Zapata	2015

17. Tan sólo se trata de un somero inventario de las nuevas creaciones –poiesis- a la luz del texto subyacente de *Edipo Rey*, pues no es intención del escrito abordar la intertextualidad como método de investigación y análisis.

Artes Plásticas	<i>Layo ante el Oráculo</i>	Anónimo (Cerámica-Pintura Roja)	S. VI-III a. C
	<i>Edipo ante la Esfinge</i>	Anónimo (Cerámica-Pintura Roja)	S. VI-III a. C
	<i>Edipo y la Esfinge</i>	Anónimo (Sarcófago Romano)	S. IV a. C. - I d. C
	<i>Forbas Salvando a Edipo</i>	Antoine Denis Chaudet (Escultura)	S. XVIII
	<i>Edipo en Colono</i>	Fulchran Jean Harriet (Pintura)	1798
	<i>Edipo ante la Esfinge</i>	Jean Auguste Dominique Ingres (Pintura)	1808
	<i>Edipo</i>	André Marcel (Pintura)	1883
	<i>Edipo en Colono</i>	Fulchran Jean Harriet (Pintura)	1798
	<i>El Caballero Místico. Edipo y la Esfinge</i>	Odion Rendon (Pintura)	1869
	<i>Edipo en el Jardín de las Ilusiones</i>	Odion Rendon (Pintura)	
	<i>Edipo y la Esfinge</i>	Giorgio de Chico (Pintura)	1920
	<i>Edipo</i>	Max Erneste (Pintura)	1921
	<i>Edipo Rey</i>	Francis Bacon (Pintura)	1969
	<i>Edipo y Antígona</i>	Rudolph Tegnars (Escultura)	S. XX
	Psicoanálisis	<i>El Complejo de Edipo</i>	Sigmund Freud
Publicidad	<i>Piscoanálisis</i>	KitKat disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jHwdyYdADn4">https://www.youtube.com/watch?v=jHwdyYdADn4</a>	2017
Series televisivas	<i>Jonathan Strange &amp; Mr. Norell</i>	Peter Hamess, basado en la obra Susanna Clarke	2015
Música	<i>The End</i>	The Doors	1967
	<i>Edipo de Tebas</i>	Les Luthiers (Viejos Fracasos)	1977
	<i>Edipo Rey</i>	Def Con Dos ( <b>Tercer Asalto</b> )	1991
	<i>Oedipus</i>	Regina Spektor (Songs)	2006
	<i>Edipo de Amor</i>	La Mona Jiménez (Trilogía del Tercer Acto)	2006
	<i>Miseria</i>	Night R.I.P (Black Diamond)	2011
	<i>La Casa de tu Madre y el Complejo de Edipo</i>	Los Tres Tristes Tigres	2015
Novelas y Poemas	<i>La Tebaida</i>	Publio Papinio Estacio	
	<i>Le Roman de Thèbes</i>	Anónima	S. XII
	<i>Diálogos con Leucó</i>	Cesare Pavese	1947
	<i>Edipo en el camino</i>	Henry Bauchau	1990
	<i>La Muerte de la Pitia</i>	Friedrich Dürrenmatt	1990
	<i>Edipo Rey</i>	Didier Lamaison	2006
	<i>Mes Oedipes</i>	Jacqueline Harpman	2006
	<i>Layos, la Historia de un Mito Griego</i>	Josep Asensi	2009

Elaboración propia

En su mayoría se trata de nuevas creaciones en donde se puede identificar que el texto subyacente es *Edipo Rey*, sin embargo el anuncio publicitario de KitKat, la parodia musical *La Casa de tu Madre y el Complejo de Edipo de los Tres Tristes Tigres*, la pieza música *Edipo de Amor* de La Mona Jiménez y el largometraje *Las Tetas de Mi Madre* de Carlo Zapata, se halla como texto subyacente también el complejo edípico de Sigmund Freud; es decir, son nuevas producciones que tienen como telón de fondo la obra de Sófocles pero a la luz del famoso psiconalista austriaco.

### Estructura del seminario

Al tratarse de la fusión de dos núcleos del conocimiento, *Semiótica y Teoría y Crítica Literaria*, cada uno con presencialidad de dos veces por semana, las sesiones conjuntas se desarrollan un solo día de la semana. Las sesiones independientes de *Semiótica y teoría y Crítica Literaria*, están diseñadas para la apropiación teórica de cada una de las disciplinas. Así, por ejemplo, el núcleo de Semiótica se centra en el reconocimiento del hombre como animal simbólico, en términos de Ernst Cassirer, lo cual implica entender que el entorno en el que el hombre se desenvuelve está dotado símbolos, los cuales deben ser leídos e interpretados con el fin de dar razón y sentido a distintos fenómenos sociales y culturales, unidos a la capacidad creadora de lenguaje. Por lo que desde el núcleo del conocimiento se profundiza en los planteamientos conocimientos y teorías (Hernández Henríquez, 2016-2017) aplicadas para la comprensión e interpretación de los temas y símbolos<sup>18</sup> propuestos en el Seminario Edipo: *Método de Estudio*.

Por su parte, el núcleo de Teoría y Crítica Literaria acerca al estudiante a los conceptos básicos de la teoría y la crítica literaria, desde Aristóteles hasta la actualidad, en la búsqueda de que el estudiante construya una posición crítica a favor o en contra de diversos los enfoques literarios de los demás lectores; igualmente, busca acercarlos a los procesos, las propuestas y las relaciones existentes entre los diferentes autores críticos (Fajardo Casas, 2016-2017), y proponer la intertextualidad como método de investigación.

18. Símbolo –σύμβολον- las nuevas significaciones dependen en gran medida de las primeras significaciones, por lo que no se trata de significaciones literales y/o unívocas



Antes de iniciar con la exposición de la estructura del seminario, es importante señalar que el elemento trágico de *Edipo Rey* es el eje sobre el que transcurre la propuesta “Edipo: método de análisis”, pues se espera que, a través de las lecturas, ejercicios, filmes y debates, los estudiantes lleguen a descubrirlo por sí mismos.

### *Primer momento*

Se parte del concepto, la función y el contexto en que se inscribe la tragedia griega (S. V a.C.). En la contextualización, interpretación y comprensión de la obra y del autor trágico, sirven como hilo conductor los textos: de: *El Mundo Antiguo y las Culturas Occidentales* (Ballesteros Arranz, 1974), *Historia de la Cultura Occidental* (Boekhoff & WINZER, 1968), “Historia de la Teoría Política (García Gual, 2010), *El Nacimiento de la Civilización Occidental: Grecia y Roma* (Huxley, 1966), “La Justicia en la Literatura Griega” (Hernández Henríquez, 2016), “La Soledad del Héroe Trágico: Moral Religiosa y Decisión Ética de Sófocles” (Lenis Castaño, 2013), *Literatura Antigua: Historia y Temas* (Rojas Otálora, 1985) y las obras trágicas de Sófocles (1981). Bien es cierto que los estudiantes no realizan la totalidad de lecturas, pero son indispensables para quienes orientan el seminario; para los asistentes, la lectura del capítulo “La Tragedia” de (Rojas Otálora, 1985) resulta ser obligatoria, y es a partir de ella y su debate, que se lleva a los participantes a descubrir cuál es la intención y cuál es la función de las obras trágicas en el contexto en que se inscribe su origen.

### *Segundo momento*

Se aborda la obra trágica de Sófocles, *Edipo Rey*, a la luz de los planteamientos de Rojas Otálora (1985) en donde los estudiantes deben dar cuenta del análisis literario, el cual aborda: datos biográficos del autor, datos bibliográficos de la obra, género literario, tiempo y espacio de la obra, contexto histórico, cultural y social de la obra, argumento de la obra y crítica de la obra. En este punto resulta relevante el desarrollo de las sesiones del núcleo de *Teoría y Crítica Literaria*.

Posteriormente, se indaga sobre los conocimientos que tienen los estudiantes acerca del mito de Edipo, para proceder a realizar una exposición magistral sobre la historia mitológica y el lenguaje cifrado del mito en el que subyacen verdades políticas, sociales e históricas (Hernández Henríquez, 2014) y los elementos –símbolos- más representativos del ciclo Tebano. En este objetivo resultan relevantes los textos sobre mitología validados de: (Bonney, 2001) Diccionario de las Mitologías: Grecia, (Juan Eduardo, 1991) Diccionario de Símbolos, (García Gual, 2006) Introducción a la Mitología Griega, (Graves, 2007) Los Mitos Griegos, (Grimal, 1981) Diccionario de Mitología Griega y Romana, (Ghian, Barbillón, & Lissarrage, 2003) Guía de Héroes y Dioses de la Antigüedad y (Lévi-Strauss, 1986) Mito y Significado.

#### *Tercer momento*

Se indaga sobre cómo reciben la obra y cuáles son los prejuicios que tienen respecto a ella, es decir se trata de un ejercicio de la estética de la recepción (Ricoeur, 2000, pág. 205). Seguidamente, se plantean una serie de interrogantes para que sean debatidos en grupos: ¿Qué es lo que se representa en la obra de Edipo Rey?, ¿Qué busca Sófocles, a través de Edipo Rey, en el espectador?, ¿Cuál es la función de Edipo Rey en la sociedad en que surge la obra?; la finalidad de estos cuestionamientos, es el reconocimiento de los prejuicios con los que el lector se enfrenta a la obra y cómo estos determinan, de manera fundamental, la lectura de la misma. Después se realiza un ejercicio de debate, que gira en torno al siguiente interrogante ¿Qué relación existe entre el contexto en que se inscribe la tragedia y nuestro contexto?, con lo que se busca integrar el texto griego a nuestra época y contexto. Es en este punto, donde se indica a los integrantes del seminario que deben ir investigando y cuestionándose a cerca del elemento trágico, sin que éste sea develado por las docentes.

#### *Cuarto momento*

Se hace una exposición magistral sobre la tesis central de

Tótem y Tabú de Sigmund Freud (1991), lectura obligada; se debate sobre la teoría del psicoanalista “El Complejo de Edipo” (2000), con el propósito de eliminar los prejuicios del lector, en este caso los estudiantes de noveno semestre, con lo que se ha enfrentado a la obra y que han determinado en gran medida su lectura, siempre buscando que lleguen, a través de preguntas orientadoras, al porqué la obra trágica sofoclea, a los ojos de los lectores actuales, se lee cómo una obra que versa sobre el incesto y el parricidio; se recalca que éstos tan sólo se presentan como elementos constitutivos del propio devenir trágico del héroe tebano<sup>19</sup>. De manera simultánea, se analiza a Edipo como símbolo, cuál es el significado intrínseco de Edipo, cómo evoluciona y, por ende, cómo cambia su significado; es decir, cómo se resignifica, y cuáles son los posibles factores que han podido influir en esa transformación<sup>20</sup>. También se analizan e interpretan los elementos y personajes más relevantes del mito a la luz de Sófocles; a saber: la esfinge, la ceguera, el acertijo, Tiresias, el coro. Bien es cierto, que a estas alturas del seminario estas preguntas no son resueltas a cabalidad, pero sí se van dando los primeros pasos en su resolución.

#### *Quinto momento*

Se realiza la proyección del film Incendies (2010) escrito y dirigido por el canadiense Denis Villeneuve; con lo que se busca evidenciar cómo la cultura griega pervive en nuevas producciones, lo cual también permite abordar el concepto de Tradición Clásica: “... influencia directa e indirecta que ha ejercido la cultura clásica en el mundo occidental moderno, en todos los ámbitos de la cultura y de la civilización, incluyendo muy especialmente la lengua, la literatura, la arquitectura y el arte, el derecho, la ciencia, el deporte, la religión y el pensamiento” (Laguna Mariscal, 2004, p. 412), aquí hay que entender que cuando Laguna Mariscal dice “cultura clásica” se está refiriendo a la cultura griega y romana. Parece relevante señalar que la Tradición Clásica es una “disciplina cuyo propósito es el estudio del incesante diálogo que los autores modernos siguen manteniendo con la literatura grecolatina, bien de manera de ‘herencia’, bien como ‘pervivencia’, como ‘influencia’ o en su calidad de ‘recepción”

<sup>19</sup> Foucault en *La verdad y las Formas Jurídicas* ha señalado que “la tragedia de Edipo... Es representativa y en cierta manera instauradora de un determinado tipo de relación entre poder y saber, entre poder político y conocimiento, relación de la que nuestra civilización no se ha liberado... pero este complejo nada tiene que ver con nuestro inconsciente y nuestro deseo y tampoco con las relaciones entre uno y otro (1999, p. 15, 20).

(García Jurado, 2016, p. 120). Es así que hace una relectura de la antigua obra o texto subyacente desde nuevas perspectivas y nuevas claves estéticas, que a la vez permite traer a una realidad actual –nuevos contextos– los significados intrínsecos<sup>21</sup> de *Edipo Rey* para descubrir la relación que existe entre el relato subyacente con la nueva producción, en un ejercicio de fusión de horizontes y contextos. Para lograr este objetivo, se hace necesario que los participantes investiguen sobre el contexto social, político y religioso en que se inscribe *Incendies*, sobre su autor, y sobre el claro precedente del film, la obra teatral del dramaturgo libanés Wajdi Mouawad, del mismo nombre, *Incendies* (2007) y realicen un análisis intertextual entre el texto subyacente y el texto receptor –hipotexto e hipertexto en términos de Gerard Genette<sup>22</sup>. Para la interpretación y la comprensión de las nuevas producciones en nuevos y diferentes contextos, se hace necesario recurrir a las teorías y análisis semióticos y literarios de: Barthes, *La Aventura Semiológica* (1993); de Genette, *Palimpsestos: la Literatura en Segundo Grado* (1989); de Hernández Henríquez, “Recontextualización Poética de un Mito” (2011); de Lévi-Strauss, *Antropología Estructural* (1958) y *El Pensamiento Salvaje* (1997); de Eliade, *Mito y Realidad* (1991) de Martínez Fernández, *La Intertextualidad Literaria* y de Ricoeur, *El Conflicto de las Interpretaciones* (2003), que se han trabajado en las sesiones independientes del núcleo del conocimiento de semiótica.

### Sexto momento

Se proyecta la película colombiana *Edipo Alcalde*<sup>23</sup> (1996) dirigida por Jorge Alí Triana y guión del nóbel Gabriel García Márquez, señalando cómo esa antigua tradición se hace presente en un

20. La reelaboración de Freud del mito de Edipo, siguiendo a Ricoeur es una creación, cuya lectura del texto subyacente ha de hacerse desde otras claves para su interpretación; en todo caso ha de considerarse como poiesis.

21. La interpretación del nuevo texto, depende en gran medida de la interpretación del texto subyacente que a su vez permite una nueva significación del nuevo texto.

22. Hay que señalar que en *Incendies* no hay alusiones directas a *Edipo Rey*, se trata de alusiones extralingüísticas sobre lo que se dice. sino al nivel colectivo; no a propósito del deseo y el inconsciente sino a propósito de poder y saber.... *Edipo es el hombre del poder, un hombre que ejerce cierto poder. Y es digno de tener en cuenta que el título de la obra de Sófocles no sea Edipo, el incestuoso o Edipo, <asesino de su padre, sino Edipo Rey>* (1999, p. 15, 20).

23. A diferencia de *Incendies*, *Edipo Alcalde* presenta intertextos directos con el texto subyacente, comenzando con el título, paratexto, del filme cinematográfico, que de manera anticipada anuncia al espectador, lector, las claves de su lectura.

contexto que, en principio se presenta tan lejano en tiempo y espacio, y cómo sirve para crear y recrear nuevos textos. Al igual que en el film *Incendies*, se propone con la proyección de *Edipo Alcalde* que los participantes realicen un ejercicio de fusión de contextos y horizontes a la luz de la obra trágica y, a la vez, se amplíe el universo simbólico de cada uno de los miembros del seminario, estudiantes y docentes.

#### *Séptimo y último momento*

Se realiza un ejercicio de debate, en el cual se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes ¿Cómo sirve la antigua historia para crear nuevas historias? y ¿Cuál es la intención de los creadores y directores de recurrir a ella para crear nuevas historias? ¿Cuáles son los significados intrínsecos de *Edipo Rey*? Finalmente, los estudiantes socializan sus experiencias durante el transcurso del seminario, cómo ampliaron su universo de significados y cuáles son los nuevos interrogantes surgen después de haber culminado con el seminario “*Edipo: Método de Análisis*”.

#### *Para finalizar*

El ejercicio realizado con el “*Seminario Edipo: Método de Análisis*” ha derivado en tres trabajos de grado: *El Mito del Minotauro: una Propuesta para Resignificar la Realidad* (Lasso Mora y Velásquez Ruiz, mayo de 2017), *El Anochecer Ciudadino en Andrés Caicedo y Mario Mendoza* (Bohórquez Caballero y Muñoz Uchuvo, en curso) e *Interpretando a Jekyll y Hyde a través una lectura hermeneútica* (Caviedes Ayala, Guzmán Ríos y Huertas Portela, en curso).

Basta decir, que el seminario se ha constituido como una fuente de actualización teórica y conceptual para la autora de este escrito; así como insumo para otras propuestas que se inscriben en esta dinámica. Igualmente, a nivel personal, resulta gratificante poder llevar a otros escenarios y contextos, la pervivencia del mundo grecolatino en las nuevas producciones, generando interés y nuevas propuestas de investigación dentro de la Licenciatura.

## Referencias Bibliográficas

Ballesteros Arranz, E. (1974). El Mundo antiguo y las Culturas Orientales. Madrid: Hiares.

Barthes, R. (1993). La Aventura Semiológica. Barcelona: Paidós.

Boekhoff, H., & WINZER, F. (1968). Historia de la Cultura Occidental. Barcelona: Labor.

Bonnefoy, Y. (2001). Diccionario de las Mitologías: Grecia. Barcelona: Referencias / Destino.

Dinero. (5 de mayo de 2017). Las mejores universidades de Colombia en formación de docentes. Recuperado de Revista Dinero: <http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/mejores-universidades-de-colombiapara-profesores-2017/245863>

Eliade, M. (1991). Mito y Realidad. Barcelona: Labor.

Foucault, M. (1999). La Verdad y las Formas Jurídicas. Barcelona: Gedisa. Recuperado de [http://www.fmmeduacion.com.ar/Biblioteca-digital/Foucault\\_Laverdad.pdf](http://www.fmmeduacion.com.ar/Biblioteca-digital/Foucault_Laverdad.pdf)

Freud, S. (1991). Tótem y Tabú : Algunos Aspectos Comunes entre la Vida Mental del Hombre Primitivo y los Neuróticos. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2000). "Sobre un Tipo Particular de Elección de Objeto en el Hombre". En S. Freud, & J. Strachey (Ed.), Obras Completas: Cinco conferencias sobre psicoanálisis, Un Recuerdo Infantil de Leonardo Da Vinci, y otras Obras (1910) (2a ed., Vol. XI). Buenos Aires: Amorrortu.

García Gual, C. (2006). Introducción a la Mitología Griega. Madrid: Alianza .

García Gual, C. (2010). Historia de la Teoría Política. En F. Vallespín. Madrid: Alianza.

García Jurado, F. (2016). Teoría de la Tradición Clásica. Conceptos, historia y Métodos. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García Márquez, G. (Escritor), & Triana, J. A. (Dirección). (1996). *Edipo Alcalde* [Película]. Colombia.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la Literatura en Segundo Grado*. (C. Fernández Prieto, Trad.) Madrid: Taurus.

Ghian, I., Barbillón, C., & Lissarrage, F. (2003). *Guía de Héroes y Dioses de la Antigüedad*. Madrid: Alianza .

Graves, R. (2007). *Los Mitos Griegos*. Madrid: Alianza.

Grimal, P. (1981). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. Barcelona: Paídos.

Hernández Henríquez, M. M. (2011). Recontextualización Poética de un Mito. *Studia Philologica Columbiana*, 192-202.

Hernández Henríquez, M. M. (2014). "El Minotauro: una Mirada Borgiana". *Revista de Investigaciones de Uniagraria*, 65-71.

Hernández Henriquez, M. M. (2016). "La Justicia en la Literatura Griega". *Misión Jurídica*, 129-140. Recuperado de <http://unicolmayor.edu.co/publicaciones/index.php/mjuridica/article/view/455>

Huxley, G. (1966). *El Nacimiento de la Civilización Occidental: Grecia y Roma*. Barcelona: Labor.

Icfes. (2016). *Informe Nacional de Resultados Saber Pro 2012-2015*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1490&Itemid=408](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1490&Itemid=408)

Icfes. (2016). *Nuevos Reportes de Resultados Saber Pro - T y T*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.icfesinteractivo.gov.co/result\\_ecaes/sniece\\_ind\\_resul\\_ecaes.htm](http://www.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_ecaes.htm)

Icfes. (2016). *Reporte de Resultados por Aplicación Examen Saber Pro Instituciones de Educación Superior: Universidad de Cundinamarca*. Icfes, Bogotá. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/ies/agregadosIES.jsf#>

Icfes. (2017). Instituciones de Educación Superior: Reporte de Resultados del Programa Académico. Guía de Interpretación y uso de Resultados del Examen Saber Pro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/consultaAgregadosIES.jsf#No-back-button>

Icfes. (2017). Reporte Agregado Saber Pro 2016: Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Ingles, Universidad de Cundinamarca. Bogota: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/prac/agregadosPrac.jsf#No-back-button>

Juan Eduardo, C. (1991). Diccionario de Símbolos. Barcelona: Labor.

Jurado, G. (2016). Fundamentos para un Diccionario Hispánico. Nova Tellus, 119-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59150502005>

Kaufmann, W. (1978). Filosofía y Tragedia. Barcelona: Seix Barral.

Laguna Mariscal, G. (2004). "La literatura Clásica como referencia para la Moderna: algunas reflexiones y pautas metodológicas". (J. M. Candau Morón, Ed.) Historia y mito. El pasado legendario como fuente de autoridad, 409-426.

Lasso Mora, Á. M., & Velásquez Ruiz, J. A. (Mayo de 2017). Reconstrucción del Mito del Minotauro: una Propuesta para Resignificar la Realidad. Trabajo de Grado. Girardot, Cundinamarca, Colombia: Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot.

Lenis Castaño, J. F. (2013). La Soledad del Héroe Trágico: Moral Religiosa y Decisión Ética de Sófocles. Lingüística y Literatura, 141-159.

Lévi-Strauss, C. (1958). Antropología Estructural. París: Plon.

Lévi-Strauss, C. (1986). Mito y Significado. Madrid: Alianza.

Lévi-Strauss, C. (1997). El Pensamiento Salvaje. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Fernández, J. E. (2001). La Intertextualidad Literaria. Barcelona: Labor.



Ministerio de Educación Nacional. (2012). Documento Guía Evaluación de Competencias Humanidades y Lengua Castellana. Evaluación de Competencias para el Ascenso o Evaluación de Competencias para el Ascenso o Reubicación de Nivel Reubicación de Nivel Salarial en el Escalafón Docente de los Docentes y Directivos Docentes Regidos por el Decreto Ley 1278 De 2002 Docentes Reg. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles-310888\\_archivo\\_pdf\\_lengua\\_castellana.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles-310888_archivo_pdf_lengua_castellana.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Mouawad, W. (2007). Incendies. Incendies. Toronto.

Ricœur, P. (2000). Narratividad, Fenomenología y Hermenéutica. *Anàlisi*(25), 189-207. Recuperado el 18 de agosto de 2016, de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>

Ricoeur, P. (2003). El Conflicto de las Interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricœur, P. (2012). Escritos y Conferencias 2. Hermenéutica. México: Siglo XXI.

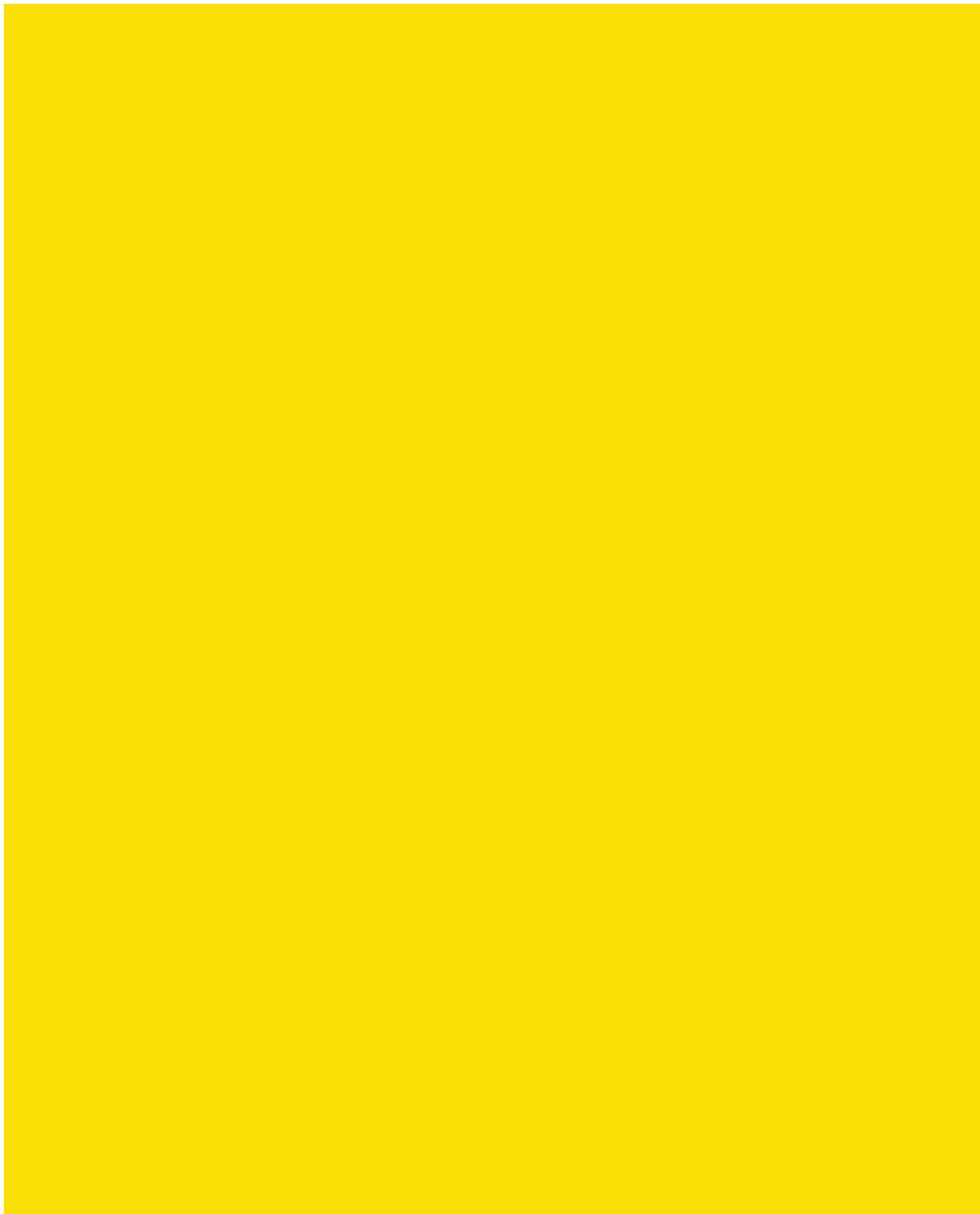
Rojas Otálora, J. E. (1985). Literatura Antigua: Historia y Temas. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Sófocles. (1981). Edipo Rey (Introducción: Lasso de la Vega, José S. ed.). (A. Alamillo, Trad.) Madrid: Gredos.

Sófocles. (1981). Tragedias. Madrid: Gredos.

Universidad de Cundinamarca. (6 de Julio de 2017). Facultad de Educación. Recuperado de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: lengua Castellana e Inglés: <https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/programas/pregrado/facultad-de-educacion/licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-humanidades-lengua-castellana-e-ingles>

Villeneuve, D. (Dirección). (2010). Incendies [Película].



# La adquisición del inglés como lengua extranjera desde el enfoque de aprendizaje significativo para estudiantes de grado quinto.

Artículo recibido el 31 de julio de 2017 y aceptado el 27 de septiembre de 2017

## **ADRIANA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ**

Programa Ondas, Boyacá.

Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana. Docente de básica primaria en la sede la Pradera de la Institución Educativa El Rosario de Paipa. Docente investigador Programa Ondas, Boyacá.

Correo electrónico: [adrianahernandez74@yahoo.es](mailto:adrianahernandez74@yahoo.es)



## **ROCÍO SUÁREZ MOLINA**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Licenciada en psicopedagógica con énfasis en asesoría educativa. Magíster en desarrollo educativo y social. Catedrática externa Maestría en educación con énfasis en profundización UPTC. Asesor pedagógico Programa Ondas Boyacá.

Correo electrónico: [nubia.suarez01@uptc.edu.co](mailto:nubia.suarez01@uptc.edu.co)



## **RESUMEN**

Este artículo desarrolla los avances del proyecto de aula adelantado con estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa el Rosario de Paipa, frente a la importancia de adquirir una lengua extranjera en la básica primaria y, alcanzar las metas globalizadoras de las políticas educativas implementadas en Colombia. Se desarrolla bajo la investigación acción educativa, la cual permite interpretar y reflexionar sobre las experiencias didácticas y prácticas pedagógicas intencionadas en el aula, basadas en categorías deductivas como el aprendizaje significativo y la adquisición de una lengua extranjera. Finalmente, plantea ideas básicas y prácticas que sirven de orientación y apoyo a los docentes, a partir de la construcción social del conocimiento.

### **Palabras clave**

Lengua extranjera, aprendizaje significativo, didáctica, práctica pedagógica, política educativa.

**ABSTRACT**

This article develops the advances of the classroom project with fifth grade students of the Institución Educativa el Rosario, in Paipa (Boyacá), in view of the importance of acquiring a foreign language in elementary education and achieving the globalizing goals of educational policies implemented in Colombia. It develops through the educative action research approach, which allows interpreting and reflecting on didactic experiences and the intended pedagogical practices in the classroom, based on deductive categories such as meaningful learning and the acquisition of a foreign language. Finally, it presents basic and practical ideas that serve as guidance and support to teachers, based on the social construction of knowledge.

## INTRODUCCIÓN

El mundo actual se caracteriza por la comunicación intercultural, por el creciente ritmo de los avances científicos y tecnológicos y por los procesos de internacionalización. Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado (MEN, 2006, p. 7).

Durante la última década es notable el auge de la enseñanza de la lengua extranjera en los centros educativos, respondiendo a un incremento acelerado de los procesos de globalización y la comunicación. A consecuencia de ello, el aprendizaje de la lengua extranjera está relacionada con el avance de estudios científicos y educativos que respaldan el potencial cognitivo para la adquisición de los idiomas en edades tempranas, la importancia de las relaciones e interacciones sociales de movilización intercultural, y el acceso a la información desde las redes e internet. Lo cual, proporciona a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre las múltiples posibilidades en términos de transformación de la enseñanza del inglés.

A lo anterior, se suman numerosas lenguas extranjeras ubicadas en el mapa intercultural del globo, destacando el inglés, el cual se ha posicionado dada su herencia anglosajona<sup>24</sup>, que se ha expandido rápidamente y a la vez ha dominado económicamente las relaciones internacionales y comerciales; así como la expansión de la tecnología. Influenciando considerablemente aspectos a nivel lingüístico y cultural de muchos países especialmente hispanohablantes.

El contexto multimedial y las conexiones en red exigen comunicaciones e intercambios en inglés (como lengua universalmente conocida), con el fin de que poblaciones del mundo interactúen como ciudadanos globales. En Colombia, el sistema educativo y los maestros no son ajenos a esta visión, que armoniza con la oferta del uso de una lengua extranjera que da la posibilidad de contar con mayores oportunidades y accesos a la información,

---

24. La era anglosajona denota el período de la historia inglesa entre aproximadamente el año 550 y la conquista normanda. Además, el término es utilizado para denominar al idioma ahora llamado (en inglés) *Old English*, hablado y escrito por los anglosajones y sus descendientes en gran parte de lo que ahora es Inglaterra y la parte sureste de Escocia entre mediados del siglo V y mediados del siglo XII. (Wikipedia, 2017)

no solo para logros académicos sino también, logros personales y actitudinales en los niños y niñas especialmente de contextos escolares, con una gran variedad de condiciones e intenciones para desarrollar habilidades o destrezas en el manejo del idioma inglés.

En la educación básica, el programa Colombia bilingüe desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017) busca "... lograr que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales" (p.2), lo cual evidencia que el inglés ya no puede tratarse en la sociedad como un privilegio de grupos sociales, sino que es una necesidad evidente para toda la población, incluso los dominios de ésta lengua estarían en correspondencia con posibilidades de acceso y construcción del conocimiento.

En las directrices dadas a las instituciones educativas del país a través de los denominados estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras, el inglés dirige el logro de "... ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables" (MEN, 2006, p. 6) Para lo cual, se exige niveles de adquisición del inglés desde la primaria, garantizando mejores desempeños académicos y profesionales en el futuro.

Por ello, es necesario transformar y realimentar los procesos y prácticas educativas entorno al aprendizaje del inglés, especialmente en la básica primaria donde se cuenta con procesos de desarrollo cognitivo que permiten a los estudiantes adaptarse y ser flexibles en la adquisición de códigos lingüísticos.

Sin embargo, es notable la apatía y aversión por el área de inglés, siendo cada vez mayor el número de niños, niñas y jóvenes que fracasan en el aprendizaje. Además los maestros que se niegan la posibilidad de indagar sobre las múltiples posibilidades y estrategias didácticas que respondan a los grupos etarios y sobre todo al contexto de la escuela.

Es aquí, donde la investigación en el campo educativo cobra importancia destacando la formulación y evaluación constante de estrategias didácticas que aproximen al docente a teorías de base sobre las cuales pueda reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas del enfoque comunicativo y las experiencias en el aula.

Ejemplo de ello, es la propuesta de Bilingüismo de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Paipa (IERP) sede primaria “La Pradera”. Dada la necesidad de problematizar sobre los resultados y mediciones que evidencian déficit en la adquisición de una lengua extranjera. Ya que los resultados en desempeños de los estudiantes, en las pruebas institucionales (Instruimos<sup>25</sup>) para la básica primaria, evidencian que la adquisición de la lengua extranjera no alcanza un nivel básico y tampoco hay la suficiencia de los docentes para acompañar procesos de aprendizaje que aproximen a los estudiantes en la exploración del enfoque comunicativo del nuevo idioma.

Es de resaltar, que en las actuales pruebas Saber<sup>26</sup>, el Estado no ha dispuesto la medición de la adquisición del inglés para la básica primaria. En primer lugar, en las disposiciones nacionales los docentes están comprendiendo la estructura y uso de los derechos básicos de aprendizaje para las demás áreas fundamentales y en segundo lugar, en los currículos las horas asignadas para el aprendizaje de una lengua extranjera es de dos horas semanales, lo cual dificulta que los niños y niñas alcancen de manera superficial los niveles de inglés requeridos por el estado. Por consiguiente, el rango de desempeño en esta área está por debajo de lo esperado para las exigencias actuales según lo muestran las pruebas internas (Instruimos) mencionadas anterior-

---

25. Ante la falta de pruebas que permitieran medir el desempeño de los estudiantes en la adquisición de una lengua extranjera, la institución, con el apoyo de padres de familia, contrató los servicios de las pruebas Instruimos (Empresa privada, especializada en PREICFES, Preuniversitario y pruebas estandarizadas). Se aplican en promedio cuatro pruebas durante el año y se valora el desempeño de lenguaje, matemáticas, ciencias, sociales e inglés. Es en estas pruebas es donde se evidencia los bajos desempeños en inglés en la básica primaria. Los grados tercero y quinto de la IERP, sede La Pradera, presentaron en el año 2015 un promedio de puntajes en el rango de desempeño MEDIO (de 30,01 a 50,00 puntos), con un promedio general de 38,58 y 39,33 puntos respectivamente. Entendiendo que estamos más cerca al límite inferior que próximos al siguiente nivel, en comparación con otras áreas y asignaturas es la de menor avance y resultados.

26. Pruebas periódicas que realiza el estado colombiano a los estudiantes del sistema básico de educación.



ormente. Situación que motiva a indagar las posibles estrategias didácticas que pueden desarrollarse desde la primaria, identificando prácticas pedagógicas oportunas para la adquisición de una lengua extranjera.

Por otra parte, en las comprensiones y experiencias generadas dentro de la filosofía institucional y enfoque metodológico del aprendizaje significativo, se considera que las propuestas o estrategias que propendan por mejorar los procesos educativos en la adquisición de la lengua extranjera, deben suscribirse y desarrollarse bajo las concepciones y prácticas de este enfoque.

Es especialmente en los primeros años de escolaridad cuando el medio ambiente, la curiosidad y la necesidad de comunicación, generan posibilidades para que en el aula escolar se den los espacios e intenciones educativas que adapten el aprendizaje del inglés como forma de interactuar con la realidad. Dicho por Bruner (citado por Rojas, 2011) "(...) los infantes entran al mundo del lenguaje y la cultura con un aprestamiento para encontrar o inventar formas sistemáticas para responder a los requerimientos sociales y sus formas lingüísticas" (p. 14). Por ello, el aula debe contar con los métodos y las didácticas que acerquen a los niños y niñas en la experimentación y exploración del inglés como lengua extranjera.

La reflexión que se presenta gira en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles estrategias pedagógicas basadas en aprendizaje significativo favorecen la adquisición del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de grado quinto (5°) de la Institución Educativa el Rosario de Paipa, sede La Pradera? Se inició la recolección formal de información con la caracterización de las prácticas de aula concebidas desde los estudiantes que dieron cuenta de situaciones de aprendizaje no significativo que responden a la adquisición de la lengua extranjera de manera magistral, memorística, llevada a ejercicios puntuales de traducción de palabras, repetición de vocabulario y limitados espacios para la escucha y la pronunciación.

Los estudiantes manifestaron “a mí nunca se me quedan las cosas. No puedo aprenderme el vocabulario”. Cuando realizaban la exploración de conocimientos previos tenían problemas pues apenas daban cuenta de partes sin estructura de la clase anterior. “Los demás verbos se me olvidaron profe, no recuerdo más”.

Se realizaron conversatorios y entrevistas semi-estructuradas adaptadas para ser aplicadas a niños, en las que narran las formas particulares en las que aprenden el inglés y sienten motivación para su adquisición: “que el inglés es muy importante porque pues uno puede ir a estudiar, le gusta una carrera y tienen que ir a otro país que hablen inglés y tienen que saber el idioma”. “El inglés se utiliza para todo, si uno ve las cajitas de juegos las instrucciones vienen en inglés. Un día para mi cumpleaños me llevaron un huevo con un dinosaurio adentro que se suponía era de chocolate, y mi tío me decía que lo mordiera pero nosotros no sabíamos las indicaciones porque estaban en inglés”.

“A mí me gustó porque dibujar es muy bonito, pensé en cómo podría hacerme entender con dibujos”. “Profe yo no había pensado en los turistas que llegan de otros países acá a Paipa, y para los festivales llegan muchos y a veces uno los ve hablando por ahí, a veces preguntan pero uno no puede entenderles”. “A mí me gusta cuando cantamos y vemos videos, son actividades que casi con nadie hacemos”. “Cuando la profe hacía el club de inglés y nos quedábamos a jugar en la tarde”.

Respondiendo a esta problemática, la docente de básica primaria, en atención a cubrir las áreas en las que se basa la fundamentación filosófica del PEI, que enuncia el aprendizaje significativo como enfoque metodológico, se propuso diseñar una propuesta pedagógica que evidenciará sus fundamentos y la adquisición del inglés en la población estudiada. Las estrategias identificadas fueron producto de las motivaciones de los estudiantes y de la exploración teórica. Finalmente, al evaluar y reflexionar los alcances, limitaciones y sugerencias de la propuesta diseñada, el diario de campo es una herramienta valiosa para llevar los registros del proceso investigativo, describiendo cuidadosamente las re-creaciones y vivencias de los participantes en cada proceso de la investigación.

La investigación es de enfoque cualitativo, es decir; permite un análisis, interpretación y reflexión de la problemática en la realidad observada con 42 estudiantes de grado quinto. En este sentido, “el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas opiniones y significados [...]” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.364). Es así, que la propuesta fue producto de la realidad observada y descrita teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes, quienes participan de la investigación con aportes, reflexiones y críticas. La investigación sobre lo que hace posible la adquisición de una lengua extranjera en los estudiantes, es una oportunidad de abstracción e intervención continua para las investigadoras. En este sentido la investigación acción educativa (IAE) permite de forma asertiva y duradera, acercarse a la realidad de los estudiantes y generar la posibilidad de fortalecer y transformar didácticas y prácticas pedagógicas de aula valiéndose de la observación, reflexión, planificación y acción permanente y conjunta que beneficia la investigación.

Se rastrearon investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje significativo y la adquisición del inglés como lengua extranjera, nociones destacadas como categorías teóricas. Por ello, el estado del arte relacionado da cuenta de investigaciones realizadas a nivel nacional y con alto impacto en las acciones escolares.

En primer lugar, se presenta la investigación realizada en la Universidad de Nariño (Colombia) a cargo de López y Muñoz (2011) quienes exponen como resultado de su investigación el artículo titulado “La canción pop: un recurso lúdico-pedagógico para el aprendizaje significativo del inglés”. Dicho trabajo, expone los beneficios y la didáctica utilizada con la canción pop, herramienta que permitió mejorar la gramática, la fonética, la semántica, la habilidad hablante y generó aprendizajes significativos en los estudiantes.

También, se encontraron investigaciones como la de Dávila (2000) quien en el artículo resultado de proceso de investigación titulado “El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)” resalta cinco mitos que interfieren en la interpretación de docentes y estudiantes de lo que es un aprendizaje significativo, de los cuales se destaca que el aprendizaje significativo tenga ser significativo para los estudiantes, o que debe partir únicamente de los intereses y necesidades, que se da por el deseo de aprender, o descubrirse por sí mismo y por último aplicado a la vida real. El artículo desarrolla posturas aún más abiertas en torno al papel de los docentes en esta interpretación de la práctica de aprendizaje significativo. En este sentido, se busca dar motivos, ofrecer experiencias para querer aprender aquello que los docentes presentan a los estudiantes, esperando actitudes favorables a lo que intencionalmente el docente ha explorado junto a los estudiantes en el aula.

De otra parte, Villalba y Galindo (2014) de la Universidad del Quindío (Colombia) exponen el artículo de revisión e investigación titulado “Estilos de aprendizaje y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte”. En este texto se muestra como objetivo la tipificación de sujetos en formación bilingüe según sus estilos de aprendizaje, para lograr aprender otra lengua. Manifiestan que los estilos de aprendizaje varían tanto como la cantidad de sujetos que intervienen y que estos se van transformando en más analíticos en la medida que progresan en maduración biológica, afectiva, psicológica y escolar. El sujeto tiene gran importancia en la adquisición de otra lengua, los procesos cognitivos, afectivos y fisiológicos se ven reflejados en su competencia comunicativa según el nivel etario en el que se encuentre.

Finalmente, se presenta el trabajo de investigación de Becerra y McNulty (2010) de la Universidad de Antioquia (Colombia) titulada “Experiencias significativas para estudiantes de inglés como lengua extranjera” mostrando el proceso de rediseño de una unidad gramatical temática con estudiantes de 10 grado, cuyo objetivo se centró en la formulación de metas y objetivos de aprendizaje significativo, la implementación y la reflexión de

actividades con tres dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo de Dee Fink: la dimensión humana, la integración y la aplicación. Tiene en cuenta la participación activa y reflexiva de los estudiantes generando una propia agenda para conseguir objetivos definidos dentro de la unidad temática que se ha generado del trabajo en grupo, teniendo en cuenta principalmente lo que al estudiante lo cruza e interfiere en su proceso educativo y de formación personal, logrando una vinculación de temáticas del área con la vida real de los estudiantes, logrando así mayor apropiación y desarrollo de las actividades.

Por consiguiente, para comprender aún más los fundamentos y estrategias basadas en el aprendizaje significativo, la investigación retoma importantes aportes de teóricos a fin de reconocer categorías de análisis, desde las que se soportan los principios de la teoría de aprendizaje significativo y el proceso de adquisición. Se tiene en cuenta por ejemplo la perspectiva del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel y la del programa Colombia bilingüe del MEN.

## **UNA APROXIMACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA.**

Se comenzará aclarando varios términos que a través de la investigación han generado controversia. A la vez se discutirá si en las instituciones educativas se aborda el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Para esto es necesario preguntarse cuál es la diferencia entre éstas dos tipos de lengua. En otras palabras es necesario explicarlas pues para muchos maestros de escuelas oficiales no existe diferencia. Y también lo referente al término adquirir, ¿es conveniente usarlo para referirnos a conocimientos, habilidades o destrezas? ¿Adquirir es aprendizaje significativo?

En efecto, existe la confusión entre hablar de la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Aparentemente se podría decir que son la misma cosa, pero son bien diferentes. Dentro de las políticas de educación en Colombia se habla de

lengua extranjera y no segunda lengua, dado que la última:

(...) generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe (MEN, 2006, p. 5).

El Ministerio de Educación Nacional es consciente que dada la intensidad de horas semanales, las condiciones de aprendizaje de las comunidades educativas no se podría dar el aprendizaje de una segunda lengua, en lo cual la cultura y demás aspectos sociales desencadenan en los estudiantes nuevas construcciones conceptuales y de representación de la realidad gracias a la adquisición del lenguaje. Las relaciones e interacciones amplían las socializaciones lingüísticas de los estudiantes y la manera como se entra a una nueva cultura, por lo cual establece que la educación colombiana trabaja una lengua extranjera ya que esta:

(...) es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran (MEN, 2006, p. 5).

Por su parte, el término “adquisición” visto desde los postulados de aprendizaje significativo, no se refiere a la acumulación de conocimientos, más bien es “[...] “apoderarse” de nuevos significados (conocimientos) que antes no se comprendían o eran inexistentes. [...] La generación (producción, construcción) de un conocimiento (una materia jerárquicamente ordenada y organizada) viable” (Ausubel, 2002, p. 15). Y es desde esta concepción que se aborda el aprendizaje de una lengua extranjera. Al ser visto el término desde las políticas educativas de bilingüismo

encontramos también que:

La adquisición de una lengua extranjera, es un proceso inconsciente que lleva a los estudiantes a elaborar conocimientos en forma espontánea; el aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente, mediante el cual se aprende un nuevo código lingüístico que puede ponerse en práctica en contextos reales de comunicación (MEN, 2006, p. 28).

En oposición a esta definición en que pareciera que adquisición y aprendizaje no pueden darse de la mano por estar en lugares opuestos, la investigación muestra que desde el proceso inconsciente y consciente de los saberes previos, se elaboran, reconstruyen y favorecen los conocimientos de códigos de una lengua extranjera para que los estudiantes los vivencien desde situaciones comunicativas reales, de tal manera que se generen aprendizajes significativos, es decir, se adquieren y se retienen dichos conocimientos a largo plazo.

Al respecto ¿cuáles estrategias pedagógicas basadas en aprendizaje significativo favorecen la adquisición del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de quinto (5°) de primaria? Es preciso señalar que el proyecto de aula busca comprender a niñas y niños, su facilidad para desarrollar habilidades y para aprender.

En primer lugar, se aborda el concepto de las estrategias de aprendizaje de lenguas (Language Learning Strategies) las cuales se definen como “acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que usan los estudiantes (frecuentemente de manera intencional) para mejorar su progreso en desarrollar habilidades en una segunda lengua. Estas estrategias facilitan la interiorización, almacenamiento, recuperación o uso del nuevo lenguaje” (Oxford, 2002).

En particular, las estrategias son intencionadas por el maestro, a fin de ofrecer experiencias ricas y motivadoras para el aprendizaje de los estudiantes, desde las cuales Oxford (2003) destaca las estrategias cognitivas, que permiten al estudiante manipular los contenidos y material del lenguaje de manera directa, por

ejemplo realizar razonamiento, análisis, toma de nota, realizar síntesis, esquemas o practicar estructuras y sonidos de manera formal de acuerdo a un interés particular por el idioma. También se encuentran las estrategias meta-cognitivas, significando el reflexionar sobre sí mismo, en la cual el estudiante de acuerdo a su interés puede identificar el estilo de aprendizaje propio, y proponerse estrategias de aprendizaje para organizar materiales propios de su interés, reconociendo el monitoreo en tiempos, y espacios, así como de los errores y evaluaciones del proceso. Dentro de las más destacadas en el aprendizaje significativo encontramos las estrategias de memoria a través de las cuales el estudiante puede relacionar o enlazar un tema o concepto en la segunda lengua con otro, aunque no necesariamente implica una comprensión profunda del tema. Destacamos en este ejemplo de estrategias usar sonidos (como las rimas, las canciones, los poemas) las imágenes (imagen mental de la palabra o su significado), una combinación de ambas, movimiento corporal y medios mecánicos (flashcards, puzles) o ubicación (en una hoja o tablero) (Oxford, 2003).

Desde este sentido, podría argumentarse que el aprendizaje significativo refiere también un aprendizaje experiencial, destacando un proceso de adquisición del idioma inglés, al exponer e intencionar acciones pedagógicas en donde el niño y niña están en constante interacción con el lenguaje, y potenciando amplios procesos mentales (interpretación/reflexión). El anterior planteamiento incorpora lo innato, la interacción y la vivencia. Lo primero concebido como lo hereditario, lo segundo, la relación con el contexto y lo tercero la relación con lo experiencial, que unido todo dan como resultado el aprendizaje experiencial. A esto, Bongaerts (1989) plantea que no es solamente una cuestión fisiológica lo que restringe la habilidad para aprender otro idioma a cierta edad, sino que también deben tomarse en cuenta la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos. Normalmente los niños no tienen prejuicios para asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical, y sienten menos temor a equivocarse que los adultos a los que se les dificulta más aprender un idioma.



Finalmente, Oxford (2003) presenta las estrategias de compensación las cuales coadyuvan al estudiante a encontrar significados parecidos o inferir la palabra por el contexto cuando se lee o escucha, usar sinónimos o definir la palabra que no se conoce (al hablar o al escribir) o usar gestos para hacerse entender. Y las estrategias afectivas y sociales que permiten a los estudiantes la motivación, desempeños, escucharse a sí mismo y a los otros (en este caso nativos de la lengua), escuchar historias y apasionarse por su conocimiento, entre otros precisar que el lenguaje es de ensayos y errores de pronunciación y ser positivo al recibir aclaraciones frente a la demanda solicitada.

La teoría de aprendizaje significativo con la cual se emprende el proyecto, es el enfoque metodológico de la IERP, aborda los principios postulados por Ausubel (2009) quien expresa: “Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos” (p. 37). Es así como los saberes previos del estudiante, sus gustos, pensamientos e ideas son punto de partida para orientar y fundamentar nuevos conocimientos. Al propiciar estos espacios: “facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar claramente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos” (Ausubel, 2009, p.37). Se buscó la retención de conocimientos de una lengua extranjera por un periodo de tiempo más largo mediante el proceso denominado “acomodación”. Dávila (2000) asegura que el aprendizaje significativo “produce una retención más duradera de la información, modificando la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar la nueva información” (parr. 6).

Es importante resaltar que las estrategias de aprendizaje, requieren de una apuesta pedagógica donde la motivación en el estudiante por el aprender una lengua extranjera se fortalezca por la curiosidad y el ingenio del docente al mostrarle intencionalmente la función comunicativa real del nuevo idioma, de tal manera que se mantengan los dos activamente comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aprendizaje significativo como se plantea en la propuesta cumpliría con lo expresado por el MEN (2006): “El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa” (p. 11). Dado que es mediante los actos comunicativos reales, vivenciales que los estudiantes se apropiarían y modificarían estructuras mentales que les proporcionen las habilidades para la adquisición de una lengua extranjera.

Para el aprendizaje significativo es también de vital importancia la motivación interna y externa del estudiante. La primera se da cuando “(...) es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso” (Ausubel, 2002, p. 122). En la investigación se ha tenido en cuenta esa motivación propia por el aprendizaje del inglés, y la importancia de generar situaciones intencionadas por el maestro, que favorecen la creación de estimulación suficiente para anclar nuevos conocimientos, lo que genera una satisfacción propia al alcanzar metas de adquisición progresiva. Ballester (2002) menciona:

(...) la mayor parte del aprendizaje tiene lugar en un ambiente de colaboración. Esto permite que el alumno se beneficie de las ayudas surgidas a raíz del diálogo con los compañeros y de las positivas consecuencias afectivas que se obtienen a través del éxito que supone dominar el nuevo conocimiento (p. 7).

En particular, los estudiantes son quienes se han interesado por las estrategias, desarrollando su propio proyecto investigativo con el Programa Ondas de Colciencias<sup>27</sup>. El proyecto titulado “Juegotecas para el aprendizaje del inglés”, busca encontrar posibilidades para desmentir que el aprender inglés es una asignatura aburrida. Al contrario se invita a pensar que requiere de

*27.El programa Ondas Colciencias fomenta una cultura ciudadana y democrática de Ciencia, Tecnología e Innovación desde la infancia, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica, y lleva a los niños y jóvenes del país a pensarse problemas de manera que se logre incentivar el pensamiento crítico para generar en ellos capacidades y habilidades en ciencia, tecnología e innovación. Contribuyendo a la creación de una cultura que valore, gestione y apropie el conocimiento.*

diversión e indagación desde la propia vida. Se trata de llegar a preguntarse abiertamente ¿cómo podemos aprender los niños y niñas de forma divertida el inglés?

El segundo tipo de motivación tiene que ver con las condiciones del ambiente generador de conocimientos potencialmente significativos, donde el material de aprendizaje es un factor determinante y debe cumplir con una función lógica y psicológica (Ausubel, 2009). Los juegos con materiales que permiten la exploración de estrategias cognitivas, de memoria, metacognitivas, de compensación, afectivas y sociales, que re-crean el lenguaje y su uso en situaciones reales, hacen del aprendizaje significativo una realidad.

Entonces, para generar una adquisición y retención potencial de conocimientos en el área de inglés, el material presentado, tanto visual como auditivo y verbal, deben contener una significatividad lógica y psicológica, con una estructura interna organizada que den lugar a la generación de acomodación y anclaje de nuevos conceptos y significados. El significado lógico y psicológico lo define Ausubel (2002) así:

1. El significado lógico se corresponde con el significado que manifiesta el material de aprendizaje, es decir, si reúne los requisitos generales o no idiosincrásicos para el grado de significado potencial. (...) Se refiere al significado que es inherente a ciertos tipos de material simbólico (por ejemplo, verbal) en virtud de su propia naturaleza. Ese material presenta un significado lógico si se puede enlazar de una manera no arbitraria y no literal con ideas correspondientes pertinentes que estén dentro del ámbito de la capacidad general de aprendizaje del ser humano (p. 130).

2. El significado psicológico (real) es un fenómeno cognitivo totalmente idiosincrásico. (...) no sólo depende de presentar al estudiante un material que sea lógicamente significativo, sino también de la posición real por parte del estudiante del fondo ideacional necesario para subsumirlo y anclarlo. (...) cuanto más idiosincrásico sea un significado, más completa será la manera

en que refleje las cualidades únicas de la estructura de conocimiento de la persona que aprende (p. 131).

Para presentar entonces cualquier tipo de material es necesario planificar y analizar previamente a los estudiantes, sus edades, desarrollo emocional y psicológico, lo que se pretende generar en sus mentes. Un material lógicamente presentado, con un fin determinado en términos de conocimientos potencialmente significativos, de fácil acomodación y anclaje, además porque también están diseñados psicológicamente pensados para un grupo que cumple con unas condiciones específicas.

Es sabido que, los estudiantes de primaria “(...) son espontáneos y no tienen inhibiciones ni temor a equivocarse, prestan mayor atención al significado que a la forma del lenguaje y eso les permite “arriesgarse” a utilizar la nueva lengua, así no dominen todos sus elementos formales” (MEN, 2006, p. 30). Siendo lo anterior una fortaleza para aprovechar y explorar las capacidades y habilidades que puedan generar aprendizajes significativos desde las características propias de los estudiantes favoreciendo la adquisición de una lengua extranjera, se provocan situaciones que permitan desarrollar la competencia comunicativa desde las situaciones reales en las cuales se encuentran.

La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. Por esta razón, la propuesta abarca también el desarrollo de habilidades y saberes que se relacionan con las dimensiones ética, estética, social y cultural de la lengua que se aprende. Más allá del conocimiento de un código aislado, es importante ofrecer a los niños, las niñas y los jóvenes, posibilidades reales para comprender e interpretar su realidad (MEN, 2006, p. 12).

Dada la importancia de partir del contexto real, de desarrollar las estrategias pedagógicas de aula, de centrar la atención en la exploración del pensamiento del estudiante y de generar la con-

ciencia de los beneficios que tiene en su medio la adquisición de una lengua extranjera como lo es el inglés, se aprovecharon los resultados obtenidos en la entrevista semi-estructurada y las charlas directas con los estudiantes, quienes reconocen estar en un municipio que participa en numerosas actividades internacionales y que además, al ser un lugar turístico y cultural, con las aguas termo-minerales más visitadas por turistas internacionales, se crea la motivación necesaria para que desde la escuela y el aula permita:

(...) definir los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés para la Educación Básica Primaria, los docentes tengan en cuenta las características de los niños y las niñas. Su necesidad de moverse, sus breves períodos de atención y concentración y su motivación para aprender a través de experiencias significativas se constituyen en retos para hacer de la enseñanza del inglés un trabajo creativo y enriquecedor (MEN, 2006, p. 30).

Es así, como las estrategias de aprendizaje en el aula son experiencias de aprendizajes significativas, tanto para estudiantes como docentes, permiten explorar las habilidades para posibilitar, intencionar y guiar los conocimientos del área, anclarlos a conocimientos previos, generar acomodación y retención de saberes dejando motivación latente por la adquisición del inglés como lengua extranjera en sus proyectos de vida y para el uso diario en situaciones comunicativas reales y pertenecientes al contexto de su municipio. Barriga y Hernández (2004) proponen tres tipos de estrategias para docentes:

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas (...)

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la aten-

ción e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes (...)

Por otra parte, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten incluirse valorar su propio aprendizaje (...) (pp. 146-147).

En el contexto colombiano se considera para la mayoría de instituciones educativas oficiales, la enseñanza del inglés como lengua extranjera. “Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma” (MEN, 2006, p. 5). Este es sin duda uno de los compromisos de la investigación, de la mano con la motivación generada en los estudiantes y docentes con la participación en el programa Ondas. También el MEN (2006) considera importante la adquisición del inglés porque “Es la lengua internacional más difundida y es un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano” (p.9). Se reitera pues la importancia en la construcción de proyectos de vida sustentables y acordes al proceso de globalización dentro del mundo digital actual desde la infancia. Además, el programa de bilingüismo motiva “(...) el acceso a becas y pasantías fuera del país. Es muy importante que los jóvenes colombianos puedan aprovechar, en igualdad de condiciones, las oportunidades educativas que se ofrecen en el exterior y que requieren niveles de desempeño específicos en inglés” (MEN, 2006, p. 9).

Por otra parte, si observamos o recordamos la forma como los bebés inician el proceso de aprendizaje de la lengua materna, hallamos que su sentido auditivo le genera el gusto por repetir, inicialmente, pero a medida que madura su proceso biológico comprende que los sonidos emitidos son la razón que genera la correspondencia de los adultos, entonces encuentra una

respuesta. Inconscientemente este proceso se realiza desde el mismo vientre con la voz de la madre, estableciendo así situaciones comunicativas que con el tiempo se convierten en una necesidad para llamar la atención, pedir cuidado, jugar o simplemente por el gusto que genera sentirse escuchado y atendido. Para el MEN (2006) “las dos lenguas, la materna y la extranjera, se desarrollan en etapas predecibles y las estrategias de adquisición de una y otra son similares de muchas maneras, en especial cuando los hablantes participan en situaciones de comunicación en inglés” (p. 28).

Es imprescindible tener en cuenta que, si la lengua extranjera se aprende al mismo tiempo que la lengua materna se transforma la visión errónea y tradicionalista de iniciar por los procesos escriturales y lectores del inglés. En otras palabras es necesario propiciar los procesos auditivos y orales de los estudiantes generando situaciones de comunicación reales, que les interesen y estén en el marco de su contexto y entorno y así propiciar una adquisición y retención de aprendizajes significativos. Para el MEN (2006):

La predisposición natural que tenemos los seres humanos para adquirir la lengua materna en la infancia es una ventaja para la asimilación de una lengua extranjera. Desde el punto de vista auditivo, fonatorio, neurológico y biológico, los niños poseen todo lo necesario para adquirir una o más lenguas extranjeras. De igual forma, muestran enorme motivación e interés en el aprendizaje de otra lengua, pues en ellos existen un deseo natural por comunicarse y un gran placer por jugar con nuevos códigos (p. 30).

De esta manera y en relación con Bongaerts (1989), el niño desde muy temprana edad es capaz de adquirir todo tipo aprendizaje, especialmente cuando los adultos responsables de su cuidado estimulan esa habilidad cognitiva de adquisición de una segunda lengua, mediante juegos, dibujos, videos, canciones o rondas en inglés. El infante empezará a realizar asociaciones, y una serie de aprendizajes que él mismo asimilará y transformará para comunicarse. En relación a los aprendizajes en las escue-

las se deben generar espacios para el aprendizaje por imitación y juegos de consideración constantes para reforzar diariamente el inglés.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

La investigación acerca de la teoría de aprendizaje significativo genera conciencia en la participación activa de niños y niñas y en el proceso de la adquisición del inglés por medio de situaciones comunicativas reales del entorno. La participación activa y reflexiva, generada desde contextos reales, gustos y particularidades forja aprendizajes potencialmente significativos y duraderos porque los estudiantes han sido el centro de su propio conocimiento. Un factor interesante y fundamental es lo concerniente a la función (lógica y psicológica) del material que el docente presenta favoreciendo mejorar el grado de adquisición al cumplir con las características y requisitos necesarios para generar aprendizajes potencialmente significativos de la lengua extranjera.

De esta manera, la percepción del aprendizaje del inglés, se puede favorecer de manera global, poniendo en cada actividad en juego aspectos afectivos, cognitivos, creativos, destacando que en el aula cada niño y niña poseen un propio ritmo de aprendizaje, y que los aprendizajes se reflejan en la necesidad de juego, y la importancia de la interacción con los demás.

Con ello, desde la enseñanza, los maestros buscan intencionar, estructurar y organizar las experiencias, así como el papel de las rutinas para darle seguridad y confianza, y el gusto e interés que presentan por el juego verbal, así como el aprendizaje de palabras nuevas y de su significado. Sin embargo, el contacto con la lengua extranjera ha de ser gratificante y lúdico, cuidando los factores afectivos y motivacionales que son los que garantizan el éxito de los aprendizajes en esta etapa. Por lo tanto el profesor debe procurar que el niño sea capaz de entender globalmente lo que está oyendo y generar en él la confianza de que puede expresarse en otra lengua diferente de la propia.



Los niños y las niñas al ser llamados también nativos digitales, podrían utilizar programas online, tutoriales web y otros de carácter interactivo y digital que posibiliten en corto tiempo la aprehensión del código lingüístico. Lo que verdaderamente importa es la comprensión e interacción con la lengua extranjera. La educación escolar se ve enfrentada entonces a reconocer la importancia del dominio de situaciones de comunicación e información en la red, posibilitado por internet y la transferencia del conocimiento en diferentes contextos.

Respecto a las discusiones elaboradas en el presente texto, se da cuenta que la finalidad de la enseñanza de una lengua extranjera en básica primaria consiste en sensibilizar a los niños y niñas con algunos aspectos de la lengua y cultura. El principal objetivo en esta etapa debe ser favorecer el interés por los niños y niñas al comunicarse en otra lengua. Por ello, se señala que el aprendizaje ha de centrarse en la comprensión y en la expresión oral hasta llegar a los códigos del lenguaje escrito. Es de resaltar que no esperamos alcanzar niveles altos de comunicación en inglés, pero sí un adecuado nivel de comprensión oral y una gran plasticidad para la reproducción de los sonidos.

También, en la medida que se cumple con características como la motivación interna y externa del estudiante y el docente para acomodar y anclar los códigos lingüísticos de la mano con la exploración de conocimientos previos, el estudiante se apropia del uso comunicativo del inglés en el contexto y para su proyecto de vida. Sin embargo es un proceso demorado. Según los estudiantes “no vemos resultados rápidos como antes” (como con una metodología tradicional), y sin embargo ellos son capaces de usar comunicativa y conscientemente los conocimientos del área, extrapolándolos a actividades fuera del aula. Con seguridad se continuará trabajando en las estrategias y se conseguirán resultados eficaces para adquirir la lengua extranjera de forma significativa.

Dos aspectos influyentes en la adquisición del inglés como lengua extranjera en la primaria son: primero, la formación docente para abordar este importante reto del bilingüismo. Si bien en las carreras de pregrado se orienta el área, algunos docentes que llegan a orientarla en sus clases de básica primaria, no gustan o sienten que poseen poca ilustración para generar el gusto y el aprendizaje en los estudiantes. A otros les falta la capacitación por parte del gobierno o por iniciativa propia y se limitan a seguir el texto guía o recursos que encuentran en internet. Segundo, las escasas horas efectivas para realizar un proceso que desarrolle la competencia comunicativa frente a los ambiciosos retos del programa de bilingüismo en Colombia. Además el no contar con los derechos básicos de aprendizaje en esta área para la primaria deja un vacío en el proceso.

Se requiere continuar alimentando la propuesta con estrategias que propicien la adquisición del inglés desde postulados como el aprendizaje significativo, que abre un abanico inagotable de posibilidades para su adquisición y retención.

## REFERENCIAS

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. España: Paidós.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Seminario de aprendizaje significativo. Madrid.

Barriga, F., y Hernández, G. (2004). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw- Hill.

Becerra, L., y McNulty, M. (2010). Experiencias significativas para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Profile. vol 12, 117-132.  
Bongaerts, T, Nanda P (1989), "Communication Strategies in L1 and

L2: same or different?”, *Applied Linguistics*, vol. 10, núm. 3, pp. 253-268.

Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo: Esa expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías.*, s. p.

Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica.* Pereira: Papiro.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.  
Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill.

Institución Educativa el Rosario de Paipa. (2015). *Historia Rosarista.* Recuperado de [www.elrosariopaipa.edu.co/mi-institucion/historia-rosarista.html](http://www.elrosariopaipa.edu.co/mi-institucion/historia-rosarista.html)

Loaiza, N., y Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje y formación bilingüe consecutiva en la educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje.* Vol 42 (2), 291-314.

López, A., y Muñoz, C. (2011). La canción pop: un recurso lúdico-pedagógico para el aprendizaje significativo del inglés. *Hechos y proyecciones del lenguaje*, 61-80.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía 22. Formar en lenguas extranjeras.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (15 de agosto de 2016). *Colombia Bilingüe.* Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>

Oxford, R. L. (2002). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL suggestions.* En J. C. Richards, & W. A. Renandya, *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice.* New York: Cambridge University Press.

Rojas, L. (2011). *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera.* Bogotá: Magisterio.

# **INFORMES DE** **INVESTIGACIÓN** **Y PONENCIAS**

# **La traducción en el aula: una herramienta para la enseñanza – aprendizaje del inglés**

## **Translation in the classroom: an English teaching-learning tool**

Artículo recibido el 31 de julio de 2017 y aceptado el 27 de septiembre de 2017

### **ANGIE ARIZA**

Licenciada del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

[alexa25921@gmail.com](mailto:alexa25921@gmail.com)



### **ALEJANDRA TRIANA**

Licenciada del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

[alejandratrianam@hotmail.com](mailto:alejandratrianam@hotmail.com)



### **STEFY CÁRDENAS**

Licenciada del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

[stefhii1@hotmail.com](mailto:stefhii1@hotmail.com)



Wikipedia. (03 de 10 de 2017). Wikipedia. La enciclopedia libre. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Anglosajones#cite\\_note-3](https://es.wikipedia.org/wiki/Anglosajones#cite_note-3)

## **RESUMEN**

Este artículo presenta los resultados de una investigación, donde las autoras realizaron e implementaron traducciones de libros de literatura infantil colombiana. La investigación consistió en aplicar cuatro actividades lúdicas, para el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de sexto y séptimo de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Girardot, dado que los estándares para el área de inglés para estos grados, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 2006) son el desarrollo de las mismas competencias comunicativas orales y escritas. Se realizó un estudio comparativo entre un grado sexto y dos séptimos que consistió en veinticuatro sesiones alternas a otras clases de inglés; en donde se trabajó, por un lado, desde la perspectiva de la cultura americana y, por otro, la traducción desde la perspectiva de la cultura colombiana. La investigación mostró que la enseñanza del inglés por medio de la traducción y de elementos propios de la cultura colombiana permite a los estudiantes tener una apropiación del idioma inglés en las cuatro habilidades comunicativas básicas.

### **Palabras clave:**

Traducción, Habilidades comunicativas, Actividades, Contexto cultural.

## ABSTRACT

This article presents the results of a research in which the authors translated into English Colombian children 's literature books and implemented them in class. The research consisted in applying four playing activities for the teaching-learning process of English as a foreign language in sixth and seventh grades students of a public educational institution of the city of Girardot, (Colombia), since the standards for the English area for these grades, proposed by the Ministry of National Education ([MEN] 2006) are: the development of the same oral and written communicative competences. A comparative study was performed between one group of sixth grade and two groups of seventh grade, which consisted of twenty-four sessions alternating with other English classes in which the teachers worked, on the one hand, from the perspective of American culture and, on the other hand, the translation from the perspective of Colombian culture. The research showed that teaching English through translation and through elements of Colombian culture allows students to have an appropriation of the English language in the four basic communicative skills.

**Key words:**

Translation, Communicative skills, Activities, Cultural context.

## INTRODUCCIÓN

Como es sabido, en el campo de la enseñanza, el aprendizaje de una lengua extranjera es uno de los procesos más complejos, y se torna aún más difícil cuando es ajeno a la realidad de los estudiantes. Aunque es un problema que afecta a las instituciones educativas en general, no se ha logrado un cambio que posibilite el aprendizaje adecuado del idioma inglés.

Por lo anterior, se decidió que en el proyecto de investigación titulado: “Traducción En El Aula: Una Herramienta Para La Enseñanza – Aprendizaje Del Inglés” se trabajaría con estudiantes de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot, de la ciudad de Girardot. Con el objeto de llevar a cabo esta investigación, se requería un nivel básico de la lengua inglesa para el desarrollo del mismo. El proyecto se realizó durante el primer semestre del año 2016, en el transcurso de las prácticas pedagógicas del área de inglés llevadas a cabo por los docentes en formación de la Universidad de Cundinamarca.

Durante el proceso de investigación, las autoras de este artículo realizaron las traducciones del español al inglés, de los libros *Currupeño, Currupeño. Poesía, Canto y Cuento*, del escritor Abdías Vargas Arias y *Tejiendo Recuerdos con Decires y Cantares* del escritor Josué Alberto Correa Valbuena. Posteriormente, se decidió trabajar con las traducciones, ya que dan cuenta de la realidad y del contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes colombianos.

De manera inicial, se efectuaron pruebas diagnósticas que permitieron evidenciar el nivel de inglés de los estudiantes, con la finalidad de determinar las estrategias a emplear. De igual modo, al finalizar el proceso de investigación se realizó una prueba a los estudiantes que permitió evidenciar su progreso frente a la apropiación del inglés.



## MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se abordarán algunos planteamientos y teorías que apoyan el proyecto de investigación, que propone la traducción como una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las aulas de clase.

En cuanto a los estudios de traducción, algunos modelos teóricos permiten determinar cómo funcionan algunos procedimientos de traducción, desde diferentes perspectivas que se deben tener en cuenta para todo el proceso de la investigación. (Richard Marset, 2009).

Dichos modelos se consideraron en el momento de llevar a cabo las traducciones que posteriormente se implementarían en el aula de clase. Estas traducciones, del español al inglés, fueron textos en rima, adivinanzas, trabalenguas y dichos recopilados por autores colombianos, caracterizados por su alto contenido cultural.

Uno de los primeros modelos en los estudios de traducción es aquel denominado modelo denotativo, que se subdivide a su vez en las posiciones de diferentes autores. Vinay y Darbelnet (1958), citados por Richard Marset (2009, p. 26-27) por ejemplo, hacen referencia a un concepto denominado equivalencia ideal, según el cual se considera que una expresión en una lengua A, puede encontrar su equivalente ideal en una lengua B.

Para llegar a la equivalencia ideal, estos autores consideran que es importante conocer cuál es la motivación del autor del texto original. Esto se evidenció en la primera fase de la investigación, debido a que era importante conocer los textos en español y saber a qué público iban dirigidos y con qué intencionalidad, para así poder realizar un trabajo pertinente en la traducción. Así, Vinay y Darbelnet (1958), citados por Richard Marset (2009, p. 26-27) consideraron que “toda experiencia cognoscitiva (...) puede expresarse en todas y cada una de las lenguas existentes”.

## TEXTO ORIGINAL

Los desayunó con leche  
Con fruta picada  
Arepa con queso  
Y panela raspada.

## TRADUCCIÓN

She gave them breakfast  
with milk  
With chopped fruit  
Arepa with cheese  
And Brown sugar cream.

Cuando se realizan traducciones de textos de autores colombianos, del español al inglés, con el propósito de llevarlos traducidos a las aulas de clase, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se debe considerar en algunos casos el concepto de equivalencia ideal. Además, es necesario comprender que no existe un único método para realizar procesos de traducción, pues cada uno de los textos a traducir cuenta con sus particularidades.

Nida y Taber (1986), citados por Richart Maset (2009, p. 35) proponen una equivalencia dinámica dentro del modelo denotativo, en la que se manifiesta que los aspectos culturales se encuentran presentes en cada una de las lenguas. Por lo tanto, se pueden utilizar en ocasiones, para conservar algunos contenidos de un mensaje donde hay que cambiar la forma, como se presenta en las dos últimas líneas del siguiente fragmento:

Lo particular del trabajo investigativo, es que se utilizaron traducciones de textos que se dan originalmente en el idioma español, hacia una lengua término, en este caso el inglés. Por consiguiente, las traducciones son implementadas en aulas de clase donde estudiantes de la lengua origen (español) aprenden inglés como lengua extranjera.

A través del uso de las traducciones previamente mencionadas, se genera una traducción de la palabra, así como de la imagen y de la misma cultura. Dichos elementos se alternan para facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes colombianos de un nivel básico.

Por lo tanto, “(...) cuando se haya aceptado que la traducción puede cumplir un papel positivo hay que diseñar un programa de estudios o un método (se puede aprovechar el método comunicativo) que incluya actividades y ejercicios relacionados con la traducción (...)”. (p. 77) Así lo plantea Patrick Zabalbeascoa Terrán (1990), en su artículo titulado Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. En dicho artículo se ponen en discusión distintos argumentos que suelen estar en contra y a favor del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas dentro de las aulas de clase.

De este modo, uno de los argumentos allí planteados, es que la traducción no es un acto comunicativo. Sin embargo, no es posible cuando se está en las aulas de clase que la traducción no implique comunicar, porque los estudiantes como aprendientes básicos de una lengua extranjera, al intentar comunicarse entre sí, recurren frecuente y necesariamente a su lengua origen (materna) para hacer traducciones simultáneas en un idioma extranjero.

Un claro ejemplo es la última actividad lúdica de la propuesta investigativa, llamada Celestina's Eggs, donde los estudiantes realizaron un juego de roles, en los que utilizaron a la par el inglés y el español para desarrollar un ejercicio comunicativo.

En consecuencia, gracias a la traducción, los estudiantes pueden realizar mejor un aprendizaje cooperativo. Esto se evidencia en la primera actividad lúdica llamada Currupeto, en la que los estudiantes trabajaron por equipos para la elaboración del personaje principal de la historia que les fue dada, tras la interpretación de la misma.

Según Cuéllar, (2004):

(...) La adquisición de la lengua materna es muy diferente al aprendizaje de una lengua extranjera, y aunque el profesor pida a sus alumnos adultos que no traduzcan, éstos automáticamente y de manera interiorizada lo harán – fundamentalmente en niveles iniciales. (...). (p. 2).

Siendo así, el aprendizaje de una lengua extranjera en un nivel primario es un proceso que implica pensar casi que, por instinto, en la lengua origen, o bien traducir. Se trata de poder entender elementos de la lengua que aprenden desde la mirada de su propia lengua, lo que conlleva a entender desde su cultura e involucrar una traducción simultánea, que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera.

Mientras tanto, el o la docente de idiomas suele incluir otros métodos o herramientas antes que la traducción dentro del aula y esto quizá ocurre cuando existe un desconocimiento de lo que es la traducción dentro del proceso enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros.

Si se piensa en emplear la traducción únicamente a través del método Gramática-Traducción, el cual se enfoca en las reglas gramaticales y en la memorización de una lista de vocabulario, con el propósito de limitarse al desarrollo de la expresión escrita, es probable que el proceso se torne individualista, tedioso e ineficaz para desarrollar la comunicación oral.

Por tal motivo, este trabajo investigativo buscó incluir a la traducción dentro de la enseñanza-aprendizaje del inglés, de una manera en la que los estudiantes pudieran aprender haciendo uso de las expresiones y demás manifestaciones propias de la cultura colombiana, para que así la traducción obtenga el valor y el sentido educativo que puede llegar a tener.

Por ello, la enseñanza de una lengua extranjera en las instituciones educativas es un proceso en el que se deben tener en cuenta diferentes problemáticas según el tipo de contexto educativo en el que se enseña, incluidas las estrategias y metodologías utilizadas por el docente. En torno a esto, existen diversas miradas sobre la enseñanza de una lengua extranjera que intentan dar una respuesta a esta situación.

Sobre el asunto, cada vez hay más teóricos que defienden el uso de la traducción. A pesar de ello, no hay suficientes propuestas innovadoras sobre cómo usar la traducción en las aulas de

clase, según Caballero, (2010): “pese a la creciente tendencia a argumentar las ventajas pedagógicas de la traducción, existen pocas propuestas con sugerencias prácticas (...) de cómo incorporarla a la enseñanza” (p. 340).

De acuerdo con ello, la traducción ha vuelto a tomar su valor pedagógico para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, aunque no es la única estrategia para llevarla a cabo, sino que más bien se trata de una herramienta que sirve a los docentes de lenguas extranjeras para que sus estudiantes realicen una reflexión desde su propia cultura, sobre la lengua que están aprendiendo y sean a su vez mediadores entre las dos culturas. (Caballero, 2010).

Lo más importante a tener en cuenta es que, la traducción se debe dar en un marco comunicativo, como se mencionó anteriormente, donde se involucren todas las habilidades básicas. Así lo sugieren D’Amore y Bobadilla, (2011) que reestructuran el sentido de la traducción al referirse de la siguiente manera: “traducción pedagógica como recurso didáctico empleado con fines de perfeccionamiento del dominio de la lengua extranjera a partir de ejercicios de comprensión lectora, análisis contrastivo y reflexión sobre textos”. (párr. 1)

De este modo, se hace evidente el papel tan significativo que tiene la traducción en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera pues se pueden desarrollar las cuatro habilidades: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita. Además, se posibilita el desarrollo del aprendizaje autónomo y la apropiación de la cultura.

Por tales razones, cuando se piensa en llevar la traducción al aula de clase, para que sea utilizada de una manera diferente, no se encuentran muchos referentes que permitan establecer una didáctica apropiada para ello. Por este motivo, se buscan ciertas pautas que indiquen cómo hacer uso de esta herramienta de una manera útil en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cabe resaltar, que en la presente investigación, se pretendió el desarrollo de las habilidades comunicativas, utilizando la traducción desde la cultura colombiana, por medio de una serie de actividades lúdicas en las que la comprensión y expresión oral y escrita, fueron los aspectos fundamentales a desarrollar.

Sucede pues que, es posible guiar a los estudiantes hacia una apropiación de la lengua extranjera cuando se hace uso de herramientas como la traducción. No obstante, para que se dé un proceso que vincule todas las habilidades comunicativas es importante tener en cuenta que la traducción debe ir mediada por una serie de ejercicios o actividades lúdicas que faciliten un espacio ameno para el aprendizaje.

Machida (2007), citado por D'Amore & Bobadilla (2011, párr.4) afirma que “las actividades traductoras establecen circunstancias de aprendizaje que generan procesos cognitivos que permiten la adquisición de conocimientos nuevos al mismo tiempo que se consolidan conocimientos existentes”.

Siendo así, la traducción enriquece los conocimientos previos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, pues a medida que el individuo los aplica, va dando cuenta de si realmente son significativos o no, a la vez que con lo que ha aprendido anteriormente puede llegar a adquirir nuevos saberes.

Estos aprendizajes se dan de acuerdo al nivel de los estudiantes que interactúan entre su lengua origen y la lengua que están aprendiendo. Dicha situación, se hace más evidente en los niveles básicos, donde al inicio del aprendizaje de una lengua se da mejor esta relación y los estudiantes pueden reflexionar sobre su propia cultura a partir de los parámetros de la otra lengua.

Si bien es cierto que, la traducción es una herramienta que puede utilizarse para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se debe tener en cuenta el uso de actividades lúdicas dentro del quehacer pedagógico de los y las docentes de inglés, para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más cercano y dinámico frente a los gustos e intereses de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, y desde la reflexión que hacen autores como Jesús Martín-Barbero (1998) y Martín Serrano (1978), citados por Erazo (2008), el concepto de mediaciones se encuentra íntimamente ligado en las redes de interacciones entre medios y audiencias, lo cual facilita, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una transposición entre teoría y práctica.

Las actividades lúdicas transponen los conocimientos de la teoría a la práctica, con el fin de que, los estudiantes comprendan fácilmente los temas de las clases. Dentro de este marco, las actividades lúdicas inmersas en la labor docente se encuentran direccionadas en acciones didácticas que deben responder a una secuencialidad de temáticas en espacio y tiempo.

Por lo tanto, desde la perspectiva de esta investigación, la traducción es una herramienta que se debe incluir en las aulas de clase, y que según los resultados obtenidos sí se generan aprendizajes significativos en los estudiantes. De igual modo, Cuéllar (2004) afirma que “(...) se encuentran actividades que buscan la motivación del alumno mediante el interés por su propia realidad, ofreciéndole, por ejemplo, traducir las palabras o expresiones que él utilice mucho en su idioma materno al idioma extranjero (...)”. (p. 5)

Las actividades que se plantearon en esta investigación responden a estrategias motivantes donde se llevó a cabo la traducción, desde el propio contexto de los estudiantes, que permitió la creación de producciones textuales orales y escritas, por medio de ejercicios de traducción, los cuales se asimilaban como actividades que generaban interés.

Por consiguiente, los docentes de idiomas tienen la tarea de incluir apropiadamente las actividades lúdicas que respondan a unas acciones didácticas dentro de sus labores pedagógicas, pues, de no hacerlo, es posible que no se dé un interés por parte de los estudiantes, y no se responda a las necesidades presentes en los distintos contextos socioculturales de la gran variedad de instituciones educativas del país.

En consecuencia, según Cuéllar (2004), las actividades que se piensan y que involucran la traducción:

“(…) no se limitan a la mera traducción, sino que invitan al alumno a la reflexión sobre las diferencias con su lengua materna. Esto es muy interesante porque precisamente en las diferencias será donde el alumno encuentre sus mayores dificultades, éstas constituirán las interferencias que dificulten su aprendizaje, y sólo a través de su conocimiento podrá luchar contra ellas. (…)” (p. 6)

En general, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su lengua origen (lengua materna) y la lengua término (la que se aprende) con una herramienta esencial como lo es la traducción, pues podían diferenciar que ni la pronunciación ni ciertas reglas sintácticas y gramaticales pertenecientes a la lengua origen se aplican y se dan de la misma manera para la lengua término.

Sin embargo, el contexto educativo suele enfocarse específicamente en la competencia escrita y en menor medida en las competencias comunicativas orales, auditivas y lectoras. No obstante, para poder abordar cualquiera de las cuatro habilidades, se tienen que tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo.

Siendo así, en la competencia de comprensión oral, Burns, Roe and Ross, (1984) plantean que: “[i]n teaching listening, the teacher should choose topics that interest them and make use of words and concepts they understand”. (p. 50) De este modo, se hace evidente el papel tan importante que tiene el docente dentro del proceso educativo, puesto que tiene el deber de indagar a fondo el contexto para seleccionar correctamente los textos, los términos y el vocabulario que se les plantea a los estudiantes, para que se sientan interesados por los contenidos que se le presentan, a la vez que los puedan relacionar con su realidad.

Asimismo, es fundamental incluir diferentes formas para abordar las temáticas, con el fin de que los estudiantes se empoderen más con las actividades a realizar, y así vayan adquiriendo más vocabulario con actividades como rimas, adivinanzas, chistes,



entrevistas, trabalenguas, poemas o villancicos (jingles), que ayudan al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas. (Burns, Roe y Ross, 1984).

Además, los estudiantes lograron el desarrollo de la competencia comunicativa oral, a través de la traducción, un hecho que rompe con los estereotipos negativos con los que se ha excluido a esta herramienta de las aulas de clase. En otras palabras, la traducción como herramienta pedagógica permite desarrollar en los aprendientes de una lengua extranjera, competencias que no solo se limitan a las comprensiones y producciones escritas, sino que trasciende a un uso real de la lengua término.

Según Burns, Roe y Ross, (1984), en la competencia comunicativa oral “children learn about using language through informal conversation with other children and with the teacher. These conversations may be carried on while the children work together at center or on projects”. (p. 51) De este modo, para los estudiantes es más propicio realizar actividades comunicativas orales por medio del trabajo colaborativo, lo cual permite que la comunicación sea mejor y de alguna u otra forma, se puedan sentir más cómodos y seguros en el desarrollo de este tipo de actividades.

Otra tarea del docente, según estos mismos autores es: “Take an interest in what children bring to share, and listen to what they say. (...)” (p. 644) Escuchar cada aporte que hacen los estudiantes, bien sea en su lengua origen y sobre todo, en la lengua término, permite que sientan seguridad en la competencia comunicativa oral, siempre y cuando el docente realice correcciones a posibles errores, de una manera adecuada sin herir susceptibilidades ni generar miedo en los estudiantes.

Por otro lado, estos autores sostienen que “a broad experiential background is essential for success in reading because children must be familiar with the concept and vocabulary they will see in written form to gain meaning from them” (p. 58). En este sentido, se hace necesario conocer los presaberes que tienen los estudiantes antes de llevar a cabo cualquier temática, para así

tener conocimientos básicos que sirvan de punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la comprensión escrita es una de las habilidades básicas a desarrollar en la enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que es necesaria en todo momento y se puede evaluar de acuerdo al nivel de comprensión que tienen los estudiantes de un determinado texto. Este tipo de comprensión se puede clasificar en dos: comprensión literal y comprensión de mayor orden (Burns, Roe y Ross, 1984).

En este sentido, en el proyecto de investigación llevado a cabo con los estudiantes de los grados sexto y séptimo, se propuso un trabajo con un direccionamiento principal hacia la comprensión lectora, que según los estándares propuestos por el MEN (2006), los estudiantes se encuentran en un nivel inicial de aprendizaje de la lengua inglesa, lo que explica que se realice la enseñanza como un proceso que inicia desde lo literal, hacia lo inferencial en niveles posteriores.

Cabe resaltar que, la comprensión lectora es un primer requisito para que se dé la comprensión de mayor orden y en ella, el estudiante toma cierta información de un texto para dar respuesta a un interrogante sugerido por el docente. (Burns, Roe y Ross, 1984).

Según estos tres autores, el trabajo en grupo y una adecuada serie de instrucciones por parte del docente permiten que los estudiantes tengan mayor claridad sobre lo que se debe hacer y a su vez facilita la comprensión. Como se planteó en la primera actividad lúdica, a los estudiantes se les asignó una serie de rimas y se les pidió que respondieran sobre quién era el personaje principal, y cuáles eran sus características, lo cual se realiza dividiendo a los estudiantes en grupos.

De este modo, el realizar traducciones en equipos permitió que los estudiantes pudieran corregirse entre ellos mismos, estrategia que permitió un aprendizaje cooperativo, pues como proponen Burns, Roe y Ross (1984) al docente debe dejar que los

estudiantes: “work collaboratively to develop social and academic skills, understand and appreciate the diversity among themselves, and learn strategies to use in their interactions outside of school.”(p. 644)

Es importante mencionar que, en la comprensión escrita, el foco para el desarrollo de la habilidad estuvo centrado en una comprensión literal, que también buscó el desarrollo de una comprensión de mayor orden, pues se propusieron otras formas más allá de la escritura para medir la comprensión.

Una de estas formas fue a través de dibujos o “drawing conclusions” pues es una manera de observar lo que los estudiantes interpretan, realizando una conexión entre sus conocimientos y sus experiencias de vida. Así lo postulan Burns, Roe y Ross (1984): “they must infer the implied information by combining some information in the text with their background knowledge of the world”. (p. 262)

Dichos elementos fueron, en su esencia, los que fortalecieron el proceso investigativo. Se tuvieron en cuenta los textos utilizados en la investigación, pues son elementos que desempeñan una función importante en la vida de los estudiantes, ya que fueron contextualizados para ellos, siendo de esta manera más oportuna la comprensión que se generó más allá del aspecto literal.

Del mismo modo, Burns, Roe y Ross, (1984) sostienen que: “(...) Children should be taught with consideration for their cultural heritages, their language preferences, and their lifestyles. (...)” (p. 643). Asimismo, las herencias culturales permiten que los estudiantes, al tener en sus manos traducciones de textos en español al inglés, logren entender de una manera sencilla la idea general de un texto, ya que en él se presentan préstamos que los estudiantes identifican.

Sin duda, las preferencias de idioma permiten que los estudiantes hagan uso de su lengua origen en situaciones que consideran propicias y necesarias para expresar alguna idea de manera clara, con la seguridad que lo que expresan, bien sea

desde la competencia comunicativa oral o escrita, es entendible en su totalidad para los interlocutores a quienes se están dirigiendo, puesto que los hechos permitirán que los estudiantes reflexionen sobre sus limitaciones en la lengua término y como superarlas.

En la relación con lo mencionado, Burns, Roe y Ross (1984) plantean que el docente debe: “Find out about the children’s language and learn cultural variations in word meanings. (...)” (p. 644). Es importante que los estudiantes puedan aprender las variaciones culturales que tienen los significados de las palabras, pues es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera que comprendan que, en algunas situaciones, las palabras no significan lo mismo, sino que dependen del contexto en el que se encuentra inmerso el texto. Por ello, la traducción permite dar cuenta de las posibles variaciones culturales dentro de una lengua.

Igualmente, Burns, Roe y Ross, (1984) proponen a los docentes “(...) Try to discover cultural traits that affect how students learn. (...)”, (p. 644) pues es necesario que, en estudiantes de niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, se pueda hacer uso de la lengua y cultura origen a la que pertenecen, ya que en algún momento tendrán que hablar sobre sus tradiciones culturales.

## **METODOLOGÍA**

De acuerdo con los planteamientos centrales de esta investigación, que hacen referencia a la manera como se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, (a partir de las culturas de habla inglesa), se abordó la cuestión desde una investigación acción-participativa con enfoque cualitativo de tipo orientadora

Se tomaron técnicas de recolección de datos que incluyen especialmente las sesiones de grupos, test diagnósticos, diarios de campo, entrevistas semi-estructuradas, narrativas de los estudiantes, narrativas de las docentes titulares, videos, productos

elaborados por los estudiantes y un test final.

La población seleccionada para el desarrollo de la investigación fueron los estudiantes de los grados 602, 701 y 703 de la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot de la ciudad de Girardot, Cundinamarca, y cuyo promedio de edad oscila entre los 12 y 14 años. Este proceso tuvo una durabilidad de cuatro meses período en el cual también se les mostró elementos y características a partir de la cultura inglesa (americana), puesto que tampoco se puede desligar de estos procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Como ya se dijo, para las intervenciones se utilizaron las traducciones de los libros: Currupeto, Currupeto poesía canto y cuento y Tejiendo recuerdos con decires y cantares, escritos por dos autores colombianos: Abdías Vargas Arias y Josué Alberto Correa Valbuena, respectivamente. Para la realización de estas traducciones, se utilizaron los procedimientos de traducción morfosintácticos y semánticos clásicos propuestos por Vinay y Darbelnet aunque también se buscó en algunas ocasiones realizar equivalencias funcionales en las que se sacrificó el contenido para transmitir el mensaje.

En algunas de las traducciones se optó por hacer uso de los préstamos, los cuales son “palabras que se toman de una lengua sin traducirla” Vinay y Darbelnet (1958), citados por López & Wilkinson, (1997, p. 236) pero las cuales pueden estar sometidas a cambios a nivel fonético. De esta forma, se pueden obtener del texto que resulta aspectos característicos de la cultura colombiana, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: De esta manera, para el uso de los nuevos textos, producto de la traducción realizada por las autoras de este artículo, se tomó una muestra de 10 estudiantes por cada uno de los grupos seleccionados para el posterior análisis de los resultados.

TEXTO ORIGINAL	TRADUCCIÓN
El gatico Currupeto, come arepas de maíz peto.	Currupeto Little cat, eats arepas of peto corn.

Es importante decir que, antes de iniciar con la aplicación de las cuatro mediaciones pedagógicas, cada docente individualmente realizó una fase de inducción en la que se desarrollaron actividades lúdicas para la presentación y reconocimiento de grupo. De igual forma, se realizó un test de entrada para conocer los conocimientos básicos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las actividades lúdicas implementadas en las intervenciones fueron cuatro, las cuales estuvieron mediadas por traducción de textos de la cultura colombiana. Para ello, fue necesario tomar dos sesiones por semana para cada actividad, con una totalidad de veinticuatro sesiones que estuvieron intercaladas con otras clases de inglés en donde se trabajó con diferentes temáticas relacionadas con la cultura americana.

La primera actividad lúdica fue Currupeto Book, que consistió en un texto de rimas que debían leer por equipos para comprenderlo e interpretarlo. El objetivo era identificar cuál era el personaje principal, contar en inglés sobre qué era la historia y cuáles eran las características de los personajes, para luego representarlo a través de materiales reciclables. Antes de realizar esta actividad se les presentó un video que mostraba a unos títeres hablando sobre Boyacá, Currupeto Book y el escritor Abdías Vargas.

La segunda actividad lúdica denominada Colombian Riddles, consistía en un juego de mesa que contenía imágenes y números. La actividad se basaba en jugar por parejas arrojando un dado y el número obtenido correspondía a una adivinanza determinada que se mostraba en una diapositiva y cuya respuesta estaba en una imagen, cubierta por una cartulina con el número correspondiente al que arrojaba el dado.

En esta actividad, se ordenaron los salones de una manera en que los pupitres quedaran por filas y en parejas, específicamente dos filas grandes para colocar en la mitad el material de la actividad. Al inicio de la actividad se hizo necesario ubicar en un

lado del tablero una lista con el vocabulario sobre las respuestas de las adivinanzas, ya que era importante que conocieran las palabras y pudieran responder apropiadamente a las adivinanzas en inglés.

En la tercera actividad lúdica, Tongue Twisters, se formaron grupos donde se escogía a un representante para que pasara a girar una ruleta y así se le fuera asignado un trabalenguas de acuerdo al color que indicara la ruleta. Cuando tenían el trabalenguas, ellos debían leerlo para entender qué decía, con el fin de practicar otras habilidades además de la traducción, como es la pronunciación. Después de hacer esta comprensión, proseguían a dibujar lo que el trabalenguas reflejaba y, finalmente, lo debían decir entre todos.

La cuarta y última actividad lúdica fue, Celestina's Egg; aquí se trabajaron los refranes más comunes de Colombia. Inicialmente, se hizo una breve introducción sobre qué eran los dichos y los refranes para luego hablar sobre la labor de los campesinos colombianos con respecto a la recolecta de huevos.

Posteriormente, los estudiantes debían hacer sus cubetas con material reciclable, en las que debían guardar un huevo plástico que se les daba y cada huevo tenía un refrán traducido al inglés. Luego, debían tratar de vender el huevo utilizando expresiones propias en inglés que habían sido enseñadas en un determinado momento. Claro está, lo más importante era abordar el significado de ese refrán.

Es importante decir que, al inicio de cada sesión se realizó una introducción en la que se explicaba qué era una rima, un refrán, un trabalenguas y una adivinanza para que los estudiantes conocieran el significado, las características y las funciones de las temáticas mencionadas. Además, se les dio el vocabulario necesario y pertinente para poder desarrollar de una mejor manera las actividades.

Cabe resaltar que, tanto la población como el grado que cada docente tenía a su cargo fueron diferentes, con el fin de realizar

un análisis comparativo frente a la asimilación y aceptación del proyecto en cada uno de los grupos. Por consiguiente, se realizaron las mismas actividades en los grados, pero los resultados evidentemente fueron diferentes, a pesar de que en los dos grupos están establecidos los mismos estándares del MEN (2006).

Es válido aclarar que, en esta investigación no solo se hicieron cuatro aplicaciones, sino que las actividades lúdicas descritas anteriormente correspondían específicamente a la traducción dentro del aula de clase, pues los estudiantes, aparte de recibir las traducciones para trabajar a partir de ellas, también hicieron sus traducciones de manera oral y escrita.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **Resultados del test de entrada:**

En el test de entrada, por ejemplo, se observa que en algunos estudiantes de los grados sexto y séptimo no existe un conocimiento sobre el uso del idioma inglés, sino un aprendizaje de algunas de sus estructuras. Se presentan también errores básicos en el caso del grado sexto, como la falta de reconocimiento de algunas preposiciones, lo cual es un hecho normal, durante el proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos que podría generar esta confusión, es que los estudiantes tienen un desconocimiento del vocabulario, lo que impide la creación de oraciones, y plantea la cuestión sobre cuál sería la mejor manera de generar dicha apropiación del vocabulario. Se evidencia que este grupo de estudiantes han tenido un aprendizaje memorístico sobre el uso del verbo “To be” y que no han logrado apropiarse de este, pues cuando se les solicita la creación de oraciones no pueden hacerlo.

Por su parte, en el grado 701, el estudiante “E”, al completar oraciones con el verbo “To be”, presenta confusión entre el uso de is y are. Sin embargo, al momento de reescribir las oraciones haciendo uso de la forma negativa, prefiere crear diferentes ora-



ciones que evidencian un adecuado uso del verbo to be. Este estudiante, al crear oraciones que se acercan a su contexto real, evidencia que es posible un aprendizaje contextualizado del inglés, que muestra buenos resultados.

En el test de entrada, se planteó un ejercicio de comprensión oral, que permitiera identificar el nivel inicial de los estudiantes en este ámbito. Existió poca apropiación de los estudiantes, en cuanto a las palabras (en el grado sexto) y al significado de la canción (en los séptimos), pues había un desconocimiento del vocabulario y por ello solicitaban varias repeticiones de las palabras o de la estrofa de la canción.

La mayoría de los estudiantes del grado 601 presentaron confusión en la estructura del verbo “To be”, aunque algunos sí reconocían el uso del verbo en tiempos verbales. El test tenía como finalidad saber si los estudiantes conocían el uso del verbo “To be” puesto que esta es una estructura básica que era de vital importancia en el proceso, ya que la investigación requería del conocimiento de este.

¿Cómo se percibieron las actividades lúdicas en los tres grados?:

Se hace evidente que, a los estudiantes les interesó la traducción a través del uso de las cuatro actividades lúdicas nombradas en la metodología, puesto que fueron una herramienta mediadora apropiada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los estudiantes de grado sexto fue significativo abordar la traducción de una manera diferente y no de manera magistral.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes en diferentes narrativas creadas en cada una de las clases, ellos dicen lo siguiente al respecto de las actividades lúdicas: “Las actividades fueron muy divertidas, creo que aprendemos más inglés haciendo estas actividades”. Siendo así, fue productivo abordar el inglés a través de la traducción de una manera diferente. En otras palabras, las clases se hacen más amenas para el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Lo anterior se evidencia en diferentes entrevistas que se realizaron y a las cuales el estudiante “J” dijo: “Bueno, me gustó mucho el inglés porque en inglés hacemos muchas actividades con la profesora y bueno pues acá tenemos mucha basura, pero no importa porque aquí somos ecologistas y todo. Hicimos los animales pues, pues con cosas reciclables.”, mientras que el estudiante “H” manifestó: “Me gustó mucho la actividad porque fue algo diferente a las demás clases, era algo recreativo y algo divertido, ya que trabajamos en grupo y compartimos con los compañeros”.

Al comparar estas evidencias, se puede comprobar que el uso de estas cuatro actividades lúdicas propuestas, para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue favorable, pertinente y significativo en el grado sexto y en los dos séptimos seleccionados. Visto de este modo, las traducciones fueron muy bien asimiladas y trabajadas desde una mirada lúdica, que permitió un aprendizaje en los tres grados de la institución.

¿De qué manera influyó la traducción mediada por la cultura colombiana?:

En particular, esta investigación se llevó a cabo desde un aprendizaje contextualizado. En el grado sexto, los videos que se mostraron fueron interesantes para los estudiantes porque mostraban la cultura colombiana a través del idioma inglés. Los estudiantes relacionaron palabras de su realidad con palabras en inglés que tienen sonidos similares y encontraron en las traducciones palabras contextualizadas como lo es el maíz “peto”. Finalmente los estudiantes se expresaron a partir de la realidad de su contexto.

Asimismo, en diferentes entrevistas los estudiantes opinaron: “hicimos algo diferente, nos pusieron hacer diferentes actividades creativas, arte...y que lo que traducimos es de acá de Colombia.” Este estudiante “W”, del grado 701, logra cautivarse por las actividades creativas mediadas por textos traducidos del país. “Me gustó la actividad porque fue algo de aquí de nuestro país, no vino de otro lado sino de acá, entonces por eso me gustó también.”

En este caso, el estudiante “W” sintió gran afinidad con los textos que contienen palabras de su contexto socio cultural. “Bueno, me gustó mucho porque era de aquí de Colombia y me gustó mucho porque hablaba de unos personajes muy chéveres.” Finalmente, al estudiante “J” le llamó la atención encontrar un texto en inglés con aspectos colombianos y personajes propios.

### **Comprensión escrita y oral:**

Una vez se han analizado por separado, los resultados de la comprensión escrita y oral de los estudiantes de los grados sexto y séptimo, con los cuales se llevó a cabo el proceso investigativo, se obtiene que en algunos casos se presentan situaciones similares y en otros casos los hechos difieren bastante.

Una diferencia, que cabe resaltar es que, en el grado 703, recurrían a realizar la interpretación, a partir de la lectura del texto y del vocabulario previo del cual tenían conocimiento, convirtiéndose estos textos en herramientas útiles pues en su contenido había un vocabulario que era familiar para los estudiantes.

Como lo menciona uno de los estudiantes del grado 701, el estudiante “A”, cuando se le pide que cuente sobre lo que piensa acerca uno de los textos abordados en la actividad lúdica número uno: “en Little kid se supone que está embarazada y que supuestamente los animales le echan la culpa; bueno, no le echan la culpa, le dicen que está enferma, que tiene varicela... pero el esposo que es el chivo les dice que no, que él tiene la culpa, que la embarazó y por eso que esta así toda bipolar”.

En cuanto a la comprensión oral, se hace evidente que, en el grado sexto, se presenta mayor dificultad que en los dos séptimos, pues los estudiantes aún tienen ciertas confusiones entre los fonemas, lo cual se evidenció durante los diferentes ejercicios auditivos que se realizaron durante las clases. No obstante, en los dos séptimos, también existen dificultades, pues, aunque tienen una mayor capacidad auditiva del idioma inglés, no existe una comprensión oral completa por parte de estos estudiantes. A lo largo de las sesiones, la comprensión oral se abordó, por

medio de videos y audios, en los que se incluían elementos que eran familiares para los estudiantes, y así poder determinar si los elementos influían para mejorar esta habilidad. Entre estos, se realizó la proyección de un video con títeres, en el cual se trataban algunos aspectos de la cultura colombiana y una rutina de un comediante colombiano sobre el uso de algunas expresiones comunes en nuestro país y como se podrían decir en inglés.

En los tres grados, se buscaba verificar la comprensión oral por medio de preguntas simples, que los estudiantes utilizaban conjuntamente el español y el inglés para poder comunicarse. En el grado sexto era más frecuente el uso del español, en la estructuración de sus respuestas, aunque había un fenómeno de interferencia e incluían ciertas palabras en inglés en las mismas: “se les preguntó Who is the main character?” y respondieron; “Hen la gallina”, “El Lion”, “Mi pequeño carro de metal”, “The parrot, “el loro” y “La chiva”. En los dos séptimos, también había uso del español, pero era más evidente una mayor intención de uso del idioma inglés.

### **Expresión escrita y oral:**

La expresión escrita estuvo mediada por las cuatro actividades lúdicas, las cuales daban lugar para que los estudiantes a partir de estas pudieran crear sus propias producciones textuales teniendo en cuenta el contexto en el que se encontraban, a la vez que se fomentaba la escritura de textos cortos en inglés.

En cuanto a las producciones textuales, los estudiantes del grado 701 crearon adivinanzas inéditas en inglés y lograron dibujarse a ellos mismos describiendo cualidades que poseían. Asimismo, en el grado 703 los estudiantes “S”, “L” “M” y “A” crearon dos adivinanzas, con una estructura adecuada, ubicando palabras en español cuando no sabían cómo escribirlas en inglés. Con estos estudiantes se demuestra que existió una mayor facilidad para crear textos cortos, aunque aún recurren a la lengua origen cuando existe desconocimiento de vocabulario.

A diferencia de los grados 701 y 703, en el grado 601 los estudiantes crean adivinanzas, dichos, trabalenguas y rimas con algu-

nos errores gramaticales mínimos, pero logran transmitir el mensaje que estos quieren dar a conocer en inglés. Es importante decir que, los estudiantes se pueden expresar de forma escrita con cierta dificultad en inglés y para ello hacen uso recurrente del español, debido a que tienen desconocimiento de cómo formar oraciones o textos cortos en este idioma que respondan a una intención comunicativa.

Ahora bien, en las actividades lúdicas se ejercitó la expresión oral en los grados 602, 701 y 703. En la actividad lúdica número cuatro se propuso una actividad comunicativa, en la que se les explicó algunas frases que podían utilizar los estudiantes para vender el huevo con su dicho y los precios que podían pedir por este. En el grado 701 la actividad fue interesante porque realmente se evidenció el uso fluido del inglés, pero en algunas ocasiones se acompañaba del español para mayor confianza de los estudiantes.

De igual forma, los estudiantes del grado 703 demostraron haber entendido el dicho, pero se sentían un poco temerosos para comunicarse en inglés y recurrieron al español para explicarse según ellos: “de forma más clara”. En contraste, los estudiantes del grado 602 presentaron dificultades a la hora de decir expresiones en inglés como “I want to sell you these eggs”, “Colombian sayings”, “Give me more money” y “Have a surprise”. La mayoría de los estudiantes olvidaban la pronunciación de las palabras debido a los nervios que tenían a la hora hablar en inglés.

En la actividad lúdica número tres que corresponde a los trabalenguas, los estudiantes del grado 602 presentaron inconvenientes para pronunciar el trabalenguas puesto que debían decirlo rápidamente y al no poder coordinar la pronunciación con sus compañeros se desconcentraban fácilmente.

Por otro lado, en la actividad lúdica de las rimas, el grado 701 evidenció un uso fluido del inglés el cual se refleja en una de las intervenciones de uno de los estudiantes “Hello my name is \*\*\*\*\* but my nickname is mr. Gringo. I want to tell you a story

about Currupeto Book: Lucas Lion”. Es notorio el uso fluido del inglés de este estudiante.

Para finalizar, es importante decir que las actividades comunicativas requieren de un mayor trabajo, debido a que los estudiantes ven reflejados en la parte de expresión oral, muchos de los miedos que tienen cuando aprenden inglés. Cabe resaltar, que sí se generó un proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes, y este fue exitoso en la medida en que lograron expresar lo que ellos deseaban.

Además, la traducción mediada por actividades lúdicas desempeñó un papel muy importante dentro del proceso, ya que los estudiantes podían expresarse en la lengua origen y la lengua término, a través de actividades que para ellos son atractivas, lo cual generó un espacio agradable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este orden de ideas, se hace necesario mencionar que para los estudiantes es interesante abordar el aprendizaje del inglés a través del juego y de actividades que les permita salirse de la monotonía, a la vez que adquieren conocimientos de una manera diferente, lo cual influye mucho para que la actitud del estudiante en el proceso evidencie un buen resultado.

### **Resultados del test final:**

En los tres grados, se utilizaban las preguntas o los dibujos como una forma de medir la comprensión que los estudiantes tenían de los textos que se trabajaban. En el test final se utilizó esta estrategia y se observó que los estudiantes tenían una buena comprensión lectora, pues se les solicitaba realizar unos dibujos de acuerdo a las temáticas que se habían trabajado en las actividades lúdicas y estos fueron realizados de forma acertada.

Un común denominador en el grado sexto, como en ambos grados séptimo, fue que presentaron dificultades en este test, en la parte de responder las preguntas, lo cual da muestra de errores gramaticales correspondientes al nivel de producción escrita,

pues en cuanto a la comprensión se da una respuesta correcta pero no se estructura adecuadamente.

En el test final, el estudiante “M” del grado 701 responde las adivinanzas y el trabalenguas, pero en vez de dibujar el significado de los refranes, los escribe en español y en preguntas responde perfectamente, haciendo buen uso del presente simple. Este estudiante evidencia excelentes resultados, al responder los refranes por escrito y las preguntas con buen uso del presente simple.

Mientras que, los estudiantes “Y”, “J”, “A”, “O” y “N” del grado 703 crean oraciones con estructura adecuada y responden en concordancia a las preguntas. Se evidencia que existe una mejora en la producción escrita de estos estudiantes, ya que realizan oraciones de forma correcta y con un vocabulario adecuado.

Sin embargo, la muestra del grado 602 “P”, “K”, “J”, “Y” “A” y “C” responden correctamente a la información requerida en las preguntas, pero no realizan una estructura correcta. En ese sentido, los estudiantes hacen una buena interpretación de las preguntas y saben las respuestas, pero presentan confusión para responder adecuadamente.

Es importante decir que, los resultados fueron buenos, en comparación con los obtenidos en el test de entrada, ya que no solo en el test final se evidenciaron los conocimientos adquiridos por los estudiantes gracias a la traducción, sino que los demás elementos permitieron conocer la forma en que los estudiantes pudieron apropiarse del inglés como lengua extranjera, otorgándole un uso en sus vidas, donde pudieron expresarse de manera escrita y oral en esta lengua término.

Finalmente, es válido decir que en toda traducción hay relaciones de poder entre lenguas-culturas y la tendencia dominante ha sido la traducción de obras en inglés al español y no lo contrario. En otras palabras, la gente está más familiarizada con la cultura inglesa (específicamente americana), que con otras como la colombiana. Por lo tanto, el desafío de esta investigación fue: traducir en la lengua del dominante. Mostrar la cultura colombiana

en la lengua del otro.

### **Conclusiones**

Esta investigación mostró que el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en los grados sexto y séptimo, a través de la traducción de textos escritos en la lengua origen a la lengua término, permite que los estudiantes se apropien y le den un sentido al idioma inglés dentro de su vida diaria.

Cabe resaltar, el papel tan importante de la traducción dentro de este proceso ya que fue una herramienta vital que posibilitó mejorar los conocimientos previos de los estudiantes como los conocimientos adquiridos posteriormente, a partir de los textos colombianos traducidos al inglés.

Por medio de esta herramienta, se pudieron vincular diferentes elementos de la cultura colombiana, presentes en los textos que se tradujeron para las clases, y que se convirtieron en aspectos fundamentales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permitieron una mejora en las cuatro habilidades comunicativas, en relación al nivel de estas, cuando se dio inicio al proceso de investigación.

De este modo, la traducción se abordó desde una perspectiva totalmente diferente y dinámica, ya que al implementarla por medio de actividades lúdicas, no solo se pudo trabajar la parte comunicativa escrita, sino que también se pudo hacer uso de las demás habilidades comunicativas.

En cuanto al análisis comparativo, sobre el uso de la traducción en los tres grados, se concluye que, aunque existe un mayor nivel de inglés en los dos séptimos, en los tres grados los resultados fueron exitosos, debido a que se logró un avance, en cuanto a las cuatro habilidades comunicativas, siendo aún más significativo el hecho de vincular la expresión oral en el proceso.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burns, P., Roe, B. and Ross, E. (1984) Teaching reading in today's elementary schools. Boston: Houghton Mifflin Co.

Caballero, B. (2010) El papel de la traducción en la enseñanza del español. In: El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Instituto Cervantes, pp. 339-52.

Correa Valbuena, J. (2012). Tejiendo recuerdos con decires y cantares. Bogotá.

Cuéllar, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (6), 41-57.

D'Amore y Bobadilla (2013). La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Publicación número 10. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/342/334>

Erazo, E. D. (2008) El Asunto de la Mediación Tecnológica en los Procesos de Aprendizaje y de Enseñanza. *Revista Perspectivas Educativas*. V.1.

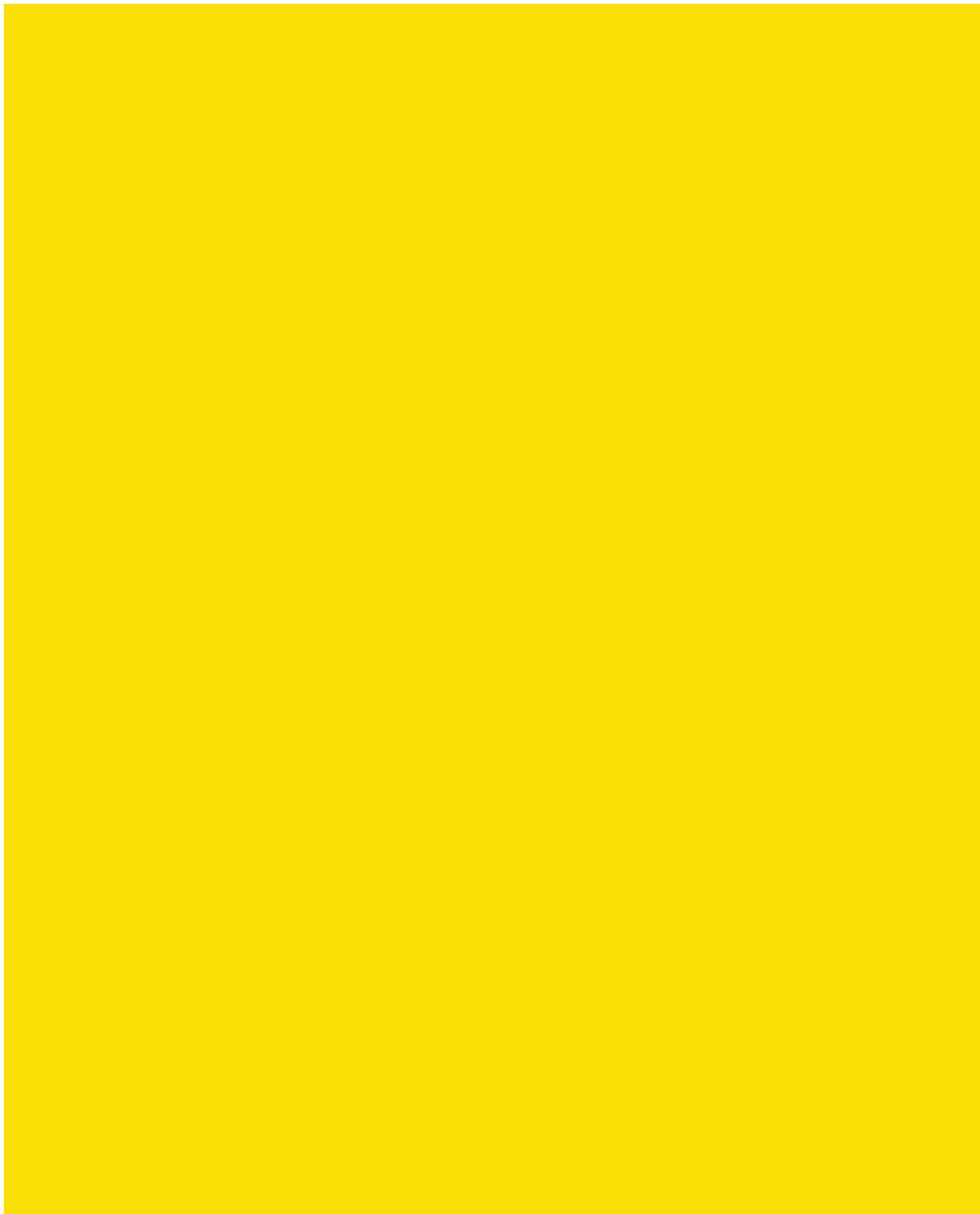
López, J., & Wilkinson, J. (1997). El papel del traductor. *Manual de Traducción Inglés-Castellano*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guías n° 22. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf)

Richart Marset, M. (2009). La alegría de transformar Teorías de la Traducción y teoría del doblaje audiovisual. Valencia: Tirant lo Blanch.

Vargas, A. (2011). *Currupepeto, Currupepeto. Poesía, canto y cuento*. Vargas Arias, Abdías.

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Sintagma: revista de lingüística*. (2), 75-86.



## **Puntos de encuentro para la liberación entre la Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido.**

### **Intersections for liberation between Liberation Theology and the Pedagogy of the Oppressed**

Avance de investigación recibida el 3 de junio de 2017 y aceptada el 25 de septiembre de 2017

#### **JOHN PÉREZ**

Licenciado en Teología Pontificia Universidad Javeriana, especialista y magíster en Bioética de la Universidad el Bosque, Investigador en metaética, pedagogía y teología, docente tiempo completo Universidad Santo Tomás, coordinador del semillero Diakoneo & Diakonia.

Correo electrónico: [johnperezv@ustadistancia.edu.co](mailto:johnperezv@ustadistancia.edu.co)



#### **YULIANA GONZÁLES**

Yuliana Andrea González Arcila, Estudiante de Licenciatura en Teología (VI semestre), Religiosa de la comunidad Dominicanas Hijas de Nuestra Señora de Nazareth, integrante del semillero Diakoneo Diakonia

Correo electrónico: [yulianagonzalez@ustadistancia.edu.co](mailto:yulianagonzalez@ustadistancia.edu.co)



#### **ANGÉLICA RODRÍGUEZ**

Religiosa de la comunidad de Dominicanas Hijas de Nuestra Señora de Nazareth, estudiante de IX Semestre de la Licenciatura en Teología en la Universidad Santo Tomás, integrante del semillero de investigación Diakoneo & Diakonía

Correo electrónico: [99angelicarodriguezr@ustadistancia.edu.co](mailto:99angelicarodriguezr@ustadistancia.edu.co)



## RESUMEN

El presente documento, tiene como finalidad presentar una breve descripción de las categorías Teología de la Liberación y Pedagogía del Oprimido, ambas entendidas como corrientes surgidas en los contextos de América Latina, donde la primera se caracteriza por surgir de la teología a partir de una nueva lectura del evangelio y aproximación crítica del pensamiento marxista interpretados de manera contextual, por su parte, la Pedagogía del Oprimido es abordada desde Freire, donde por medio de la acción educativa entendida de manera crítica busca que el oprimido se reconozca como tal siendo ello una oportunidad para encontrar caminos de emancipación de las estructuras opresoras.

De esta manera, comprendiendo las generalidades de la Teología de la Liberación y de la Pedagogía del Oprimido, se pueden identificar algunos puntos de encuentro que permiten articular la reflexión en torno a la liberación, para ello es fundamental el desarrollo alrededor de las categorías de pobre y oprimido debido a que emergen como el centro de reflexión de ambos movimientos posibilitando el actuar político como medio por el cual se alcanza dicha liberación.

**Palabras clave:** Teología de la liberación, pedagogía del oprimido, pobre, oprimido y acción política.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to present a brief description of the categories of Liberation Theology and the Pedagogy of the Oppressed, the two understandings as surgical currents in the Latin American contexts, where the first is characterized by the emergence of theology From a new reading of the gospel and a critical approach to Marxist thought interpreted in a contextual way, the Pedagogy of the Oppressed is approached from Freire, where the means of educational action understood in a critical way seeks that the oppressed be recognized as such an opportunity to find ways of emancipation from oppressor structures.

In this way, understanding the generalities of Liberation Theology and the Pedagogy of the Oppressed, one can identify some points of encounter that allow to articulate the reflection about liberation, for the essential is the development around the categories of poor and oppressed because they emerge as the center of reflection of both movements that enable political action as a means by which liberation is achieved.

**Keywords:** Liberation theology, pedagogy of the oppressed, poor, oppressed and political dimension.

## INTRODUCCIÓN

El presente documento evidencia los avances investigativos del semillero “Diaconéo & Diaconía” perteneciente a la Licenciatura en Teología de la Facultad de Educación adscrita a la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia–VUAD de la Universidad Santo Tomás. Así mismo, responde a la primera etapa del proyecto de investigación titulado “La Pedagogía del Método de la Teología de la Liberación en América Latina”, el cual está diseñado para articularse, alimentar y complementar la Línea Activa de Investigación del programa llamada “Pedagogía de la Teología”.

Razón por la cual, la pertinencia de esta pesquisa para la línea medular de investigación: Enrique Lacordaire, pretende identificar mediante un estudio documental realizado por medio de RAE, análisis de documentos, encuentros, debates, entre otros, aquellos elementos que ofrecen la Teología de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido y los Métodos en la Teología que pueden ser aporte al currículo de la Licenciatura en Teología de la VUAD–USTA.

Es así, que el trabajo realizado hasta el presente, se ha concentrado en primer momento en la diferenciación epistemológica de dos categorías que subyacen al problema de investigación, donde se iniciará con la primera de ellas que es la Teología de la Liberación, la cual parte de una lectura del mensaje revelado en los evangelios leídos e interpretados de manera crítica ante la acción de Jesús frente a los vulnerables, pobres, desposeídos, entre otros, es así que una vez identificados los rasgos principales de la Teología de la Liberación podremos avanzar a explorar la segunda categoría de investigación que hace referencia a la Pedagogía del Oprimido, abordada desde los aportes del autor brasileño Paulo Freire, quien plantea el ejercicio educativo como la posibilidad de promover procesos de reconocimiento crítico de situaciones y condiciones de opresión, posibilitando a partir de dicho reconocimiento procesos de liberación.

De esta manera, en segundo momento se procederá a identificar y analizar las convergencias entre estas dos categorías, a través de dos puntos en común los cuales se asocian al sujeto (pobre y oprimido) y a la posibilidad de acción (política), que generan los procesos de conciencia crítica y de liberación desde la pedagogía y la teología.

Es así, que los avances de investigación hasta aquí presentados permitirán en último momento caracterizar y fundamentar el desarrollo y la exploración a la categoría del Método de la Teología, teniendo en cuenta los aportes que a este pueden hacer la comprensión del pobre y oprimido y de la acción política, a partir de la reflexión emanada de la Pedagogía del Oprimido y de la Teología de la Liberación.

## **DESARROLLO DEL TEMA**

### **1.1. Teología de la Liberación**

La Teología de la Liberación latinoamericana nace a finales de la década de los 60's, al percibir la situación de marginación y opresión de los pueblos; surge como necesidad de respuesta a las condiciones y urgencias propias de los contextos dirigiendo su mirada al marginado, al pobre, al oprimido, tal como lo hizo Jesús (Lc 4, 18); por consiguiente esta lectura del evangelio implica una fe traducida en obras, que a la vez salve, renueve y restaure la dignidad humana pisoteada por los sistemas políticos y económicos que privilegian el dinero y el poder sobre la persona.

Es así, que la Teología de la Liberación en atención al plan salvífico de Dios y al seguimiento evangélico no es ajena a la historia humana, y busca permear el quehacer diario del ser humano, inserto en la vida comunitaria y desembocando en un auténtico compromiso cristiano contra la opresión; lo anterior exige una mirada de fe que descubra la presencia interpeladora de Dios en los acontecimientos de injusticia y desigualdad,

haciendo opción por la “experiencia cotidiana de la injusticia y pobreza en que son obligados a vivir millones de hermanos latinoamericanos”(Oliveros, 1993, p. 18).

Sumado a lo anterior, la teología de la liberación se basa en un método que analiza y estudia profundamente la realidad viva de los pueblos latinoamericanos y sus comunidades a la luz de la revelación de Jesús, en atención a la viva realidad (Ellacuría, 1984, p. 154). Es así, que la Teología de la Liberación se presenta como reflexión crítica y sistemática de la Palabra de Dios revelada, mostrándose expectante ante los signos de los tiempos, para ser expresión y respuesta ante el derecho de los pobres a pensar su fe (Gutiérrez, 1988, p.16), en un contexto de liberación donde la esperanza debe estar latente en el saber interpretar y escuchar la Palabra del Señor, en respuesta al clamor de los oprimidos.

## **1.2. Pedagogía del Oprimido**

Para hablar de la Pedagogía del Oprimido, es necesario remitirse a Paulo Freire, pedagogo brasileño e ícono de la pedagogía latinoamericana, ya que él concibió la pedagogía del oprimido como una práctica educativa con perspectiva política, donde el camino más eficaz para la enseñanza en un contexto de opresión es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos (Freire, (s.f.) p. 32), ello empieza a partir de la toma de conciencia de la realidad opresora del pueblo latinoamericano; es así que el oprimido, es el sujeto que se debe descubrir y liberar, buscando su participación activa de manera crítica en el mundo, superando la realidad de marginación y dominación a la que se es sometido; dicho de otra forma, el ser humano en su facultad de analizar el contexto y a sí mismo desde que nace, está llamado a través de la práctica educativa a denunciar las injusticias para actuar con precisión en la práctica de la libertad, (Freire, (s.f.) p. 32).



De igual forma, “cuando Freire hace mención del contexto de deshumanización en el que se da la contradicción principal entre Oprimido-Oprimador, está planteando que tanto en los despojados como en los que despojan se da una condición de pérdida de humanidad”(López, 2004, p. 42), lo que conlleva a que la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores, debido a que estos que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicha autoridad la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos, es así que sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será suficiente para liberar a ambos (Freire s.f. p. 23), para ello, el autor propone que el oprimido que se encuentra en medio de un dilema (pues en sí mismo posee un potencial opresor) y la inautenticidad, debe pasar por un proceso en el cual logre comprender su situación de opresión y liberarse del miedo a la libertad, para luego buscar responsablemente la recuperación de su humanidad y luchar por liberarse, logrando mantenerse en un continuo proceso liberador.

En síntesis, la pedagogía del oprimido se elabora con él oprimido y no solo para él oprimido, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad (Freire, (s.f.) p. 24) lo que conlleva a una praxis humana comprendida como reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, constituyéndose de esta forma en el sujeto principal de la práctica de la libertad, razón por la cual la pedagogía del oprimido busca formar sujetos críticos y pensantes, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad igualitaria y democrática desde su realidad de dominación y empoderamiento.

## **DISCUSIÓN**

### **2.1. Puntos de encuentro entre la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación**

Una vez analizadas las particularidades de la Teología de la Liberación y de la Pedagogía del Oprimido, se evidencian ciertos matices que las hacen diferentes pero a la vez también se

perciben ciertos elementos que las conectan y que se pueden aprovechar para que se contribuyan recíprocamente en la fundamentación de un método teológico.

Es por eso, que a continuación se evidencian algunos de los puntos de encuentro que se caracterizan por la identificación de los sujetos que en este caso están asociados a los pobres y oprimidos, y a la posibilidad de una praxis que se concretiza en el caso de la acción política; es ante lo anterior indispensable tener en cuenta que tanto la Teología de la Liberación como la Pedagogía del Oprimido son diferentes, fruto de una comprensión otorgada por la naturaleza misma de la teología y de la pedagogía pero que apuntan al claro objetivo de liberación de las condiciones de opresión.

### **2.1.1 El Pobre y el Oprimido**

Tanto para la Pedagogía del Oprimido como para la Teología de la Liberación, el objeto de su atención es el pobre u oprimido, pues tal como se referencia en el documento de Medellín (1968) ellos son resultado de la marginación, injusticia y opresión social, económica y política; en efecto, en una lectura contextual de la realidad latinoamericana, los pobres u oprimidos son una clara y latente realidad que se encuentra ante el desafío de la lucha por la liberación de los sistemas opresores.

Por su parte, para la Teología de la Liberación el pobre u oprimido constituye un lugar teológico privilegiado de la praxis y de la reflexión cristiana en la cual se descubre a Dios, (Ellacuría 1984, p. 163) y se entiende que la pobreza y desigualdad es una realidad contraria al Reino (Lc 18, 24-25) y ante la cual la iglesia debe tener un claro compromiso en favor de los más necesitados; al respecto en las conclusiones de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) se anota: “Esta compleja realidad sitúa históricamente a los laicos latinoamericanos ante el desafío de un compromiso liberador y humanizante” (p. 73).

Cabe indicar que, en la Teología de la Liberación, no sólo se aborda la categoría de pobre u oprimido, sino que también se exploran otras acepciones tales como los excluidos, las víctimas, o el pueblo crucificado indicado por Jon Sobrino (2001, p. 624) que hacen referencia a condiciones de la misma realidad latinoamericana y que se privilegian en las elaboraciones teológicas y en la praxis.

Ahora bien, en la Pedagogía del Oprimido, se comprende como centro de atención aquel que ha sido deshumanizado y tratado como objeto por parte de los sistemas opresores, y que en medio de dicho sometimiento está invitado a ser protagonista de su propia historia y de su propia liberación, bajo la acción de ser consciente de su situación para que así y de manera responsable luche por humanizar su propia realidad, liberándose no sólo a sí mismo sino liberando también al opresor que termina siendo también oprimido de las estructuras políticas, sociales y económicas (Freire, s.f.); es así que para la pedagogía de Freire, se comprende el oprimido en dos vías, la primera en el papel de víctima, que en un símil con la teología de la liberación hace referencia también al pobre, excluido, marginado, entre otros y la segunda en el papel de opresor que en la teología de la liberación es aquel del que se debe liberar el pobre.

### **2.1.2. Acción Política**

Otro punto de encuentro que en la investigación se ha podido establecer entre la teología de la liberación y la pedagogía del oprimido, son las implicaciones políticas que acarrearán estas dos corrientes, pero para poder entender cómo funciona ello es importante dejar en claro que la política y lo político no pueden restringirse a las acciones del gobierno, el Estado, los partidos políticos, el parlamento, las constituciones o el voto, sino que las implicaciones políticas versan sobre la toma de postura de los agentes, para organizarse en pro de cambios estructurales que representen nuevas comprensiones en las estructuras de poder y en función de las relaciones sociales mismas (Torres, 2004, p. 20).

Es así que, la Teología de la Liberación a partir de la lectura evangélica, evidencia que la vida de Jesús tuvo un esencial carácter sociopolítico, que entró en colisión con los poderes opresores de su pueblo (Ellacuría, 1984. p. 238), al buscar una inclusión que rompiera con las estructuras de poder y fomentará un trato dignificante con fuerte impacto social en un paradigma de justicia; en consecuencia, esta lectura del evangelio debe motivar a sus lectores claramente a “una hermenéutica política del evangelio” (Gutiérrez, 1975, p. 38), que anime el hecho de reivindicar la condición de los oprimidos y la liberación de los sistemas opresores, animando cambios en las comprensiones políticas de injusticia, del mismo modo en que lo hizo Jesús de Nazaret en su tiempo.

Por su parte, en la pedagogía del oprimido propuesta por Freire hay una clara apuesta por la educación, como método de acción transformadora, que cumple su objetivo repercutiendo en las conciencias, de las personas (Freire, 1974, p.48), generando procesos interiores de crítica que permitan la posibilidad de la toma de conciencia histórica y esto se revierta en una praxis, que los comprometa con la transformación de la realidad opresora, motivando así una participación política surgida desde el mismo agente consciente de su situación y de su realidad, que busca transformar (Freire, (s.f.) p. 29).

## **CONCLUSIONES**

En el recorrido de este proceso de investigación, se ha podido evidenciar que la Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido son dos corrientes que surgieron de manera simultánea en un contexto particular como lo es el Latinoamericano, donde se comprende una realidad de manera crítica y es así que tanto esta teología como esta pedagogía asumen posturas con implicaciones políticas de las realidades contextuales analizadas.

Asimismo, en este avance dentro del proyecto de investigación se evidencian varios puntos en común entre la Teología de la

Liberación y la Pedagogía del Oprimido, tales como la centralidad en los sujetos, entendidos como pobres, oprimidos, víctimas, excluidos, entre otros con la capacidad de ejercer acciones que los liberen de esta condición que degrada su dignidad y su condición de humanos por medio de la acción política que se convierte en el segundo punto de encuentro que posibilita el actuar en conjunto en pro de la liberación de los sistemas opresores.

De igual modo, llama la atención el hecho de que tanto la Teología de la Liberación, como la Pedagogía del Oprimido se valen de recursos distintos para llegar a mencionada liberación, la primera acudiendo a la lectura evangélica en búsqueda de identidad para el sujeto, optando por el seguimiento del ejemplo de Jesús; mientras que la segunda partiendo de la necesidad de que el sujeto sea consciente de su situación por medio de la educación y asimismo se le brinde las herramientas para que pueda ser agente de transformación en los procesos históricos de opresión buscando una emancipación de los sistemas opresores, entrando en la dinámica de doble liberación, es decir de liberarse a sí mismo y luego liberar a los opresores que son a su vez también oprimidos según lo presenta Freire.

Finalmente, después de presentar este análisis se evidencia que para la fundamentación de un método en el contexto latinoamericano que beba de la Teología de la Liberación y de la Pedagogía del Oprimido es necesario y pertinente que se tengan en cuenta estos dos puntos de encuentro, pues el uno hace referencia a los sujetos y el otro a la praxis que es en últimas la que posibilita y hace realidad los procesos emancipatorios.



## REFERENCIAS

CELAM, (1968), Medellín, Segunda conferencia general del episcopado Latinoamericano. Medellín: CELAM

Ellacuría, I. (1984) Conversión de la Iglesia al Reino de Dios. Para anunciarlo y realizarlo en la historia. Santander: Sal Terrae

Freire Paulo (s.f.) Pedagogía del oprimido. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire et al. (1974) Teología negra teología de la liberación. Salamanca: Sígueme.

Gutiérrez, G. (1975) Teología de la liberación. Perspectivas. Salamanca: Sígueme

—. (1988) Teología de la liberación. Perspectivas. Salamanca: Sígueme.

Lonergan, B. (2006) Método en Teología. Salamanca: Ediciones Sígueme.

López, C. (2004) Proceso de reflexión colectiva sobre la vigencia y desafíos de la Educación Popular. En Consejo de educación de adultos de América Latina. Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. México D.F.: CEAAL

Magenzo, A. (2004) Dialogando con la Educación Popular: una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes. En Consejo de educación de adultos de América Latina. Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. México D.F.: CEAAL

Oliveros, R. (1990). Historia de la Teología de la Liberación. En Ellacuría, I. & Sobrino, J. (Ed.), *Mysterium Liberationis*. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación I (pp. 17 - 50). Madrid: Editorial Trotta.

Sobrino, J. (2001). Teología desde la realidad. En J.J. Tamayo. & Bosh, J. (Eds.), *Panorama de la Teología Latinoamericana*. (pp. 301-315). Navarra: Verbo Divino.

Torres, C. (2004) Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos. México D.F.: Siglo XXI editores

# **SECCIÓN ESPECIAL**

**LA CONVERSACIÓN SOCRÁTICA:**

**ECOS EN LA ESCUELA FORMADORA  
DE MAESTROS DE LA  
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA**



**Aprender a filosofar, ¿Qué significa eso?**

**Principios fundamentales de la Didáctica Socrática**

**Learning to philosophise – What does that mean? Basic Principles of the Socratic Didactic**

Entre 1992 y 2012 fue profesora e investigadora de didáctica de la filosofía y de ética en la Universidad Martin-Luther Halle. Anteriormente fue maestra de filosofía y matemáticas en los gimnasios de Hannover y Berlín, y participó en la conceptualización y estructuración de las clases de ética y filosofía en los antiguos y nuevos estados federales de Alemania. Es autora de varios libros de filosofía y didáctica de la filosofía entre los que destacan: *Sokratische Didaktik* (2002) y *Philosophie und Weltanschauung* (2011) en coautoría con Johannes Rohbeck.



gisela.raupach-strey@phil.uni-halle.de

**Dr. GISELA  
RAUPACH-STREY<sup>30</sup>**

Universidad Martin-Luther Halle

29. Con esta ponencia, traducida del inglés por Andrés Arboleda Toro y David Soler Lemus, la doctora Gisela Rapauch-Strey participó en el XXIII Congreso Mundial de Filosofía que tuvo lugar en Atenas, Grecia en agosto de 2013.

30. Foto tomada de: <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/ppamit/raupach.html>

## RESUMEN

Refiriéndose a la conocida sentencia de Kant, la cual, en la didáctica especial se ha convertido en un concepto estandarizado, la autora explica por una parte la comprensión filosófica básica que justamente no se limita a una determinada escuela ni al ámbito escolar, sino que, vinculándose con el mundo de la vida tematiza la condición humana, explica por la otra el concepto fundamental de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico orientado racional y argumentativamente, el cual está relacionado con las cosas y la persona. Este planteamiento se despliega en una “didáctica especial centrada socráticamente”, la cual está inspirada en la tradición conversacional de L. Nelson und G. Heckmann. El paradigma de esta es desarrollado en los elementos constitutivos de la plaza de mercado y su cuádruple universalidad, del anclaje en la experiencia de los sujetos, del anti dogmatismo en cuanto a los contenidos y al método, la confianza propia en la razón como instancia de apelación y ante todo la mayéutica, que invalida el comportamiento discursivo de rivalidad, instaura en el debate una cultura de comprensión y tolerancia; el modo de fundamentar mediante “el método regresivo de la abstracción” le es a la par específico como el ideal de un consenso fundamentado en la verdad, al que se aspira llegar. Estos elementos constitutivos son interpretados respectivamente según el enfoque socrático-dialógico para su uso en el aula de clase, a fin de dilucidar las oportunidades que ofrecen para un aprender a filosofar fructuoso y claro.

**Palabras clave:** Didáctica Socrática, enseñanza de la filosofía, Diálogo Socrático, Kant, Nelson, Heckmann.

## ABSTRACT

Starting from Kant's well-known dictum which has become a topos in the professional didactic of teaching philosophy the author presents on the one hand the underlying approach to philosophy which is not limited to one particular philosophical school or to school in general, but, inspired by everyday life, focuses on the *conditio humana*. On the other hand, she delineates the underlying concept of teaching and learning as having dialogue character, as a process guided by reason and argument, which is related both to the topic under discussion and to the persons involved. This approach is developed in Socratic-centered professional didactics, which derive their inspiration from the conversation tradition of L. Nelson and G. Heckmann. The paradigm of this form of dialogue is developed in the constitutive elements of the market place in its fourfold universality, building upon the experience of the subject, the anti-dogmatic character in content and method, the self-assurance of reason as the court of appeal and above all maieutics, which dispenses with competitive behaviour in discussion and establishes a sympathetic and tolerant culture of debate; the manner of substantiation by means of the "Regressive Method of Abstraction" is in every way as specific as consensus about the truth of a sentence formulated by the group – the ideal ever to be pursued. These constitutive elements are analysed individually with a view to making use of the Socratic dialogue approach in schools, the aim being to underline the opportunities they offer young people to learn what fruitful and unambiguous philosophising means.

**Key words:** Socratic Didactic, Socratic dialogue, Kant, Leonard Nelson, Gustav Heckmann

“Ustedes esperan aprender filosofía, pero lo que ustedes deben aprender es a filosofar” (Kant, I. 1787 p.954). Kant dirigió este mensaje a los estudiantes que comenzaban sus estudios en el segundo semestre de 1765-1766. El objetivo de aprender a filosofar se ha convertido en tema muy importante en la didáctica de la filosofía. Pero, ¿qué significa esto y cómo se puede poner en práctica?

La mayoría de veces la primera idea acerca de la enseñanza de la filosofía adoptada por filósofos y no filósofos, que no se han ocupado de concepciones educativas, es, en general, la de que la enseñanza consiste en informar sobre el pensamiento de filósofos conocidos. Desafortunadamente, la filosofía se continúa enseñando con frecuencia de esta manera. Pero considerándolo bien, detrás de esto se encuentra una concepción de filosofía que se supedita a un canon de textos tradicionales y a una concepción que reduce el aprendizaje a un proceso receptivo. Estas dos nociones están ligadas a una forma deductiva de entender la didáctica especial, la cual no es más que la simple entrega de información sobre textos predeterminados, que es llamada “didáctica de la copia”.

Detrás de las palabras o sentencia de Kant hay, por el contrario, una forma más amplia de entender la filosofía, así como también un concepto más amplio de enseñanza y aprendizaje, elementos que nosotros volvemos a tomar en la didáctica especial del presente.

Kant distingue entre la filosofía según el concepto de escuela y la filosofía según el concepto de mundo. La primera se refiere a una determinada doctrina que está representada en una universidad (en su tiempo el sistema de Leibniz y Wolff)<sup>31</sup>. Pero para los estudiantes universitarios – y nosotros podemos pensar: para los y las estudiantes de colegios de hoy con mayor razón – hay que aspirar a la filosofía según el concepto de mundo, puesto que ésta tiene en cuenta la condición humana dada universalmente e intenta explicitarla. Ésta filosofía retoma las preguntas

---

31. Christian Wolff (1679-1754) Más joven que Kant, fue el primer filósofo alemán que fundó una escuela filosófica. Los muchos escritos de este filósofo, influenciado por Spinoza, representan un cierto tipo de escolasticismo protestante. El sistema filosófico Leibniz-Wolff era el que en esa época se enseñaba regularmente en las universidades. Kant se apartó de este sistema.

que conciernen a cada ser humano, que cada persona se plantea (por lo menos una vez en algún momento de la vida) ya sea de manera abierta o en la interioridad de su espíritu. Kant resume estos fundamentales problemas del ser humano, para los cuales respuestas definitivas generales no siempre pueden ser encontradas, en las cuatro famosas preguntas que a menudo son usadas para estructurar currículos y libros de texto:

- (1) ¿Qué puedo saber?
- (2) ¿Qué debo hacer?
- (3) ¿Qué puedo esperar?
- (4) ¿Qué es el ser humano?

Únicamente, a través de un pensar profundo que supere la estrechez de una escuela y se plantee con sentido amplio preguntas metafísicas<sup>32</sup>, puede el hombre llegar a ser un ciudadano “cosmopolita”.<sup>33</sup>

En el ejercicio del filosofar se piensan los intereses más originales y genuinos propios del ser humano. Esta ampliación de horizonte fue exigida a la filosofía académica, por parte de la didáctica especial, desde que esta se desarrolló como una disciplina universitaria en los años setenta. Tal exigencia puede, sin embargo, llamar la atención hacia el antiguo e ilustrado Sócrates, quien armaba discusiones filosóficas con la gente en la plaza de mercado. De modo que nosotros no estamos haciendo nada más que regresar realmente a las raíces que la filosofía académica a menudo parece haber olvidado. De esto resulta el postulado didáctico, de no trabajar en primer lugar a partir de temas e incluso a partir de teorías o doctrinas, sino prioritariamente a partir de problemas, tomándolos como hilo conductor de la enseñanza y el aprendizaje y, teniendo como meta, profundizar en la comprensión a través de una confrontación discursiva abierta.

De esto surge igualmente el otro aspecto de la sentencia de Kant, el cual nosotros reclamamos para la didáctica de la filosofía y de la ética profesionalizada: concebir la enseñanza y el aprendizaje como un proceso. Kant había visto que en el trabajo de aula no es importante buscar en primer lugar conocimientos, sino la

---

32. Es una parte de la filosofía que piensa lo que está más allá de lo físico, que piensa al ser en sí mismo, sus propiedades, cualidades, principios y causas primeras.

propia actividad pensante de quienes aprenden. No se propone adelantar una preparación para la profesión de filósofo ya durante el tiempo escolar, sino más bien el ejercicio amplio del pensamiento autónomo y en comunidad sobre la base de la racionalidad que se atribuye a todos los seres humanos (independientemente de la profesión que más tarde se vaya a ejercer). La exigencia “Sapere aude” (“¡Ten el valor de servirse de tu propia razón!”)<sup>34</sup> (Kant, 1784 p. 481-494) tiene validez para quienes aprenden, pero también para quienes enseñan.

El acto de filosofar, acontece especialmente en la conversación conjunta, a medida que uno se involucra en ideas nuevas o extrañas, en la medida que los pensamientos son evidentemente desarrollados y examinados conjuntamente. También aquí podemos retomar el origen de la filosofía en el Diálogo Socrático.

Por eso yo quisiera presentar en lo que sigue mi enfoque de la Didáctica Especial centrada en Sócrates.

En esto, me refiero ante todo a la tradición neosocrática de la conversación, la cual inició con una conferencia titulada “El método socrático” dictada en 1922 en Göttingen por el pedagogo y filósofo Leonard Nelson (1882-1927), tradición que después de 1945 fue continuada especialmente por el profesor de pedagogía Gustav Heckmann en la Universidad de Hannover (1898-1996) tanto en la formación de profesores como en la educación de adultos. Sobre la base de mi experiencia personal de la práctica del Círculo Nelson-Heckmann, he precisado el Paradigma Socrático de la siguiente manera:

33. *Ciudadanía mundial o cosmopolita es una manera filosófico-política de ver el mundo, que entiende como patria la totalidad del globo terrestre. Este concepto tuvo su origen ya en la antigüedad y, está en contradicción con el nacionalismo y el provincialismo. Para Kant detrás de este concepto está la idea racional de una comunidad pacífica conformada por todas las naciones de la tierra, aunque todavía no hayan logrado ser una comunidad amistosa permanente. Surge aquí también la idea de la universalidad de los seres humanos, como seres morales, dotados de razón y con derechos humanos fundamentales.*

34. *Esto no se refiere a hacer uso de la propia razón para contribuir al sometimiento de personas, comunidades y sociedades, sino para el ejercicio de la razón crítica. Kant responde a la pregunta ¿Qué es la ilustración?, diciendo: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“. La ilustración es la salida que realiza cada ser humano de su autoculpable minoría de edad, a partir del momento que habiendo asumido valor y decidido no continuar esperando que otros piensen por él, comienza a servirse de su propio entendimiento, guiado por la razón*

Una Conversación Socrática es -a partir de la experiencia y en relación con lo que concierne a las personas- la búsqueda argumentada de una comunidad dialogante, enfocada hacia el conocimiento de la verdad sobre un problema filosófico (es decir, sobre una cuestión humana fundamental), con el objetivo de formular, tras un examen racional, la comprensión encontrada conjuntamente en un juicio con el que todos los participantes estén de acuerdo. (Raupach-Strey, 2002, p. 41)

Los elementos constitutivos del Paradigma Socrático que yo he elaborado, tienen una afinidad especial con la didáctica para la clase de filosofía y de ética, respecto de lo cual doy a continuación algunas pistas:

### **1. La plaza de mercado<sup>35</sup> como lugar de encuentro para filosofar.**

La plaza de mercado es el espacio que no se cierra, por tanto, es un lugar exotérico y no esotérico para filosofar, pues no excluye a nadie. Pero también ofrece un espacio público y con esto, igualmente es un “tribunal de justicia”, el foro de debate y examen de validez. Esto se puede interpretar desde una cuádruple universalidad:

a) Universalidad de los sujetos: en relación con los alumnos y las alumnas, se debe tener en cuenta que no haya requisitos respecto a los contenidos formativos recibidos previamente o a su orientación ideológica, en relación con las condiciones de enseñanza, en todo caso en una escuela pública. La capacidad de filosofar es independiente del cociente Intelectual (CI), independiente de la edad e independiente de las condiciones iniciales. Sólo el estar dispuesto a participar en el discurso es condición de una conversación exitosa. La clase misma puede y tiene que alcanzar a través del propio trabajo, en caso que resulte necesario, una actitud abierta frente a las personas, las opiniones y las cosas.

b) Universalidad de los objetos: en principio no se excluye ningún tema, inclusive es alentado el cuestionamiento de lo que es demasiado evidente.

*35. Desde el punto de vista de hoy, se quiere decir que, como en la Atenas de Sócrates, el lugar original del filosofar es la plaza de mercado, el espacio público, en el cual las personas, así como ellas son, entran inmediatamente en conversación; pero no solamente a hombres, sino también a mujeres, no solamente a adultos, sino también a niños, no solamente a “señores”, sino también a esclavos, no solamente a europeos, sino también a seres humanos de otras culturas les es permitido participar. En la Conversación Socrática se hace realidad una porción de la igualdad de derechos*

c) Universalidad de los argumentos: se permite que cada opinión y cada argumentación sea expresada en palabras, pero a la vez, esta queda expuesta al examen crítico y, si es necesario se modificará, sobre la base de argumentos y el logro de una mejor comprensión.

d) Universalidad de la validez de las afirmaciones: esta es la meta perseguida por un examen filosófico en diálogo: al final deben quedar afirmaciones lo mejor fundamentadas posible y, tener la tendencia a ser de validez general, puesto que el sentido de la conversación en comunidad, es descubrir lo que es verdadero, correcto y bueno. La única restricción en esto se da en relación con los últimos supuestos básicos ideológicos o religiosos que no se pueden fundamentar más, pero también es posible discutirlos en una actitud abierta y tolerante.

## **2. El anclaje en la experiencia**

La experiencia auténtica del mundo cotidiano es el punto de partida de toda reflexión en la Conversación Socrática. Con esto, los alumnos y las alumnas son tomados en serio en su situación inicial, sin que haya que recurrir a motivaciones secundarias. Esta manera de proceder intensifica la conversación, especialmente la búsqueda de argumentos y su revisión. Una gran ayuda más es devolverse al ejemplo inicial, cuando surja confusión durante la conversación.

Todo esto corresponde didácticamente con el principio según el cual hay que diseñar el trabajo a partir de lo que son los estudiantes: es decir, comenzar colocándose en el nivel de lenguaje de los alumnos y las alumnas y trabajar a partir de las propias formulaciones de ellos y, desde aquí, mediante la actividad pensante conjunta, trascender gradualmente el horizonte del entendimiento inicial para luego avanzar, paso a paso, a afirmaciones más generales.

Con esto, se evita que el pensamiento filosófico se haga incomprendible y se tiene en cuenta la regla didáctica fundamental de relacionar adecuadamente, una con otra, la concreción y la abstracción. “Los pensamientos sin contenido son vacíos, la



intuición sin conceptos es ciega” (Kant, 1787 p.115). Las afirmaciones teóricas pueden ser mejor comprendidas y mejor internalizadas, cuando son desarrolladas de esta manera “inductiva”.

### **3. El Anti-dogmatismo**

Este puede ser entendido en dos sentidos: no hay ninguna doctrina o tesis sacrosanta para transmitir y ningún tipo de enseñanza prescriptiva o adoctrinante. Nelson exigió con todo rigor incluso la “renuncia total a todo juicio instructivo”, y de aquí dedujo el postulado que pide a quien orienta la conversación, suspender sus contribuciones con respecto a los contenidos del diálogo, con la intención de permitir a los participantes de la conversación, llegar a sus propias convicciones. El proceder libre de prejuicios también ante lo que en un primer momento pueden parecer declaraciones extrañas de los otros participantes en la conversación es un asunto de estar dispuesto a ejercitar una virtud conversacional.

La renuncia a una doctrina vale no sólo para posiciones filosóficas, sino también con respecto a visiones del mundo. La intención de la clase de ética y de filosofía es ofrecer un foro-conversatorio para una pluralidad de convicciones fundamentales.

### **4. La confianza en la independencia de la razón**

En el reconocido planteamiento de Nelson acerca de “la confianza en la independencia de la razón” se manifiesta el carácter ilustrado del Método Socrático, tal como éste se expresa en el “Sapere aude” de Kant y en el principio del Logos de Sócrates: la razón es el único tribunal de apelación legítimo, sólo cuenta la “peculiar obligatoriedad libre de presión de aceptar el mejor argumento” (Habermas, 1971 p. 137). La intención del pensamiento autónomo se refleja en la regla de la autenticidad: cada una, cada uno debe presentar sólo aquellos pensamientos que para él o ella realmente (en el momento de expresarlos) tienen significado y está dispuesto/a a defender con argumentos.

Sin embargo, además de la confianza en la razón debemos colocar al lado, la exigencia a la razón de que se poseione del “esfuerzo del concepto” como también, que el examen crítico

de las propias afirmaciones y de las de otras personas debe ser asumido por uno mismo con la mayor honestidad posible. La clase de ética no puede ser adelantada recortando los intereses de los alumnos, porque entonces se les engañaría tanto en su experiencia de lucha por encontrar una respuesta pertinente y honrada (a sus problemas y preguntas) como en lo que respecta al diálogo crítico y, dado el caso, existencial entre diversas voces, inclusive dentro de ellos mismos.

## 5. La mayéutica

El arte de ayudar a parir como arte de ayudar a parir los pensamientos del compañero o compañera de conversación es el núcleo del Método Socrático. Este arte es lo contrario de transmitir pensamientos, pues ayuda efectivamente al “nacimiento” de cada uno de los propios pensamientos y juicios de los otros y, por cierto, lo hace en varias etapas: en la primera, cada compañero o compañera gana conciencia en su interioridad acerca de los “pensamientos que se anuncian”, los lleva enseguida al lenguaje y al concepto, es decir, los pone en palabras y reflexivamente emprende para sí la aclaración de tesis u opiniones y puntos de vista personales.

En la etapa siguiente se busca hacer comprensibles los propios pensamientos a los compañeros de la conversación y mediante el intercambio, generar entendimiento. Finalmente, estos pensamientos formulados y entendidos por los otros son entonces examinados argumentativamente y fundamentados por todos, en caso necesario, las razones y contra razones son reflexionadas y sopesadas. Las opiniones, pensamientos y razones individuales de los alumnos y las alumnas, es lo que al fin y al cabo se busca lograr despertar, justamente también cuando todavía no se les formule de manera inmediata o perfecta. En esto, no únicamente el maestro o la maestra sino también los compañeros y compañeras de conversación practican la prudencia, la empatía, el respeto y la tolerancia frente a los problemas externos e internos de cada individuo, y proporcionan también ayuda que favorezca el surgimiento de nuevas ideas. Al suspender la rivalidad que a menudo tiene lugar en las discusiones, se origina una comunidad de pensamiento.

Como en la sociedad contemporánea hay poco espacio libre disponible para hablar acerca de las preguntas y problemas fundamentales de los alumnos y alumnas, y como la escuela rara vez proporciona un trato equilibrado entre maestros y alumnos, el elemento mayéutico también contribuye a la autodeterminación razonable del individuo en el pensamiento y en la acción.

## **6. Fundamentación y búsqueda de la verdad**

Si la conversación, la confrontación dialógica, se halla en el centro de la enseñanza, no debe sin embargo confundirse esto con el intercambio corriente de opiniones o con el simple hecho de hablar. Filosofar no es algo arbitrario, vago o sin rumbo, sino un acto de hablar exigente, por ser estructurado y preciso. Se asocia a un esfuerzo serio y a un afán de establecer términos claros, argumentos acertados y afirmaciones fundamentadas racionalmente. Partiendo de juicios experienciales, los participantes emprenden paso a paso una regresión hacia los supuestos y condiciones en que están cimentados esos juicios experienciales, de tal suerte que, si así se hace necesario, al cabo de varias etapas, se llegará a afirmaciones cada vez más abstractas y de significado más general. Cada juicio en particular se separa gradualmente de las contingencias empíricas hasta llegar idealmente a los principios filosóficos. Este tipo de fundamentación mediante la exclusión es una regresión de lo particular a lo general, no es, sin embargo, ni inducción ni deducción; Nelson lo llama el “método regresivo de la abstracción”.

El objetivo a alcanzar mediante la Conversación Socrática es el consenso sobre la verdad. Lo válido tiene que ser demostrado mediante el diálogo argumentativo. El pensamiento básico es que un resultado de la reflexión no puede reclamar ser verdad o tener validez, si todavía hay alguna objeción seria o un reparo. Hay pues que proponerse en ese momento, tomar esos pensamientos en serio, investigarlos en discurso conjunto – solo entonces se sabrá si estriban en un error o en un malentendido, o si ellos contienen un núcleo de verdad que hasta ahora no había sido descubierto, de modo que el resultado anterior debe ser

modificado. Un consenso debe descansar en una comprensión genuina, no en una votación, en la imposición del grupo, ni en expectativas interiorizadas de obligación.

Aunque la reserva de falibilidad<sup>36</sup> permanece en principio, el consenso de la verdad es indispensable como idea reguladora de la búsqueda seria de la verdad. Según mi experiencia, a pesar de que el maestro durante la auténtica lucha del grupo aprendiz en su trabajo conjunto de pensamiento, se abstiene de hacer aportes de contenido, se logran no solamente consensos buscados, sino también amplias coincidencias con contenidos del pensamiento filosófico tradicional y con el consenso ético mínimo de la sociedad.

Se sobreentiende, que para filosofar se requiere del despliegue y de la ejercitación, pero para esto, la clase de filosofía puede prestar ayuda, si esta cultiva la cultura de la conversación en el sentido presentado anteriormente. Esta clase no es dependiente del uso de textos filosóficos. Por supuesto, tanto maestros como estudiantes recurren metódicamente según sus respectivos roles, a una filosofía dada, es decir, al pensamiento escrito de filósofos-as clásicos-as. Sin embargo, éste no ha de ser tratado ni cronológica ni sistemática ni doctrinalmente, ni siquiera concebido y reproducido como una ideología. Lo importante es enfrentarse individualmente a los problemas.

A esto, nos pueden ayudar esos textos tradicionales que constituyen, por decirlo así, un “baúl del tesoro”. Pero estos solo serán útiles al ejercicio del pensamiento si nosotros los abrimos, los hacemos fructíferos para la reflexión que en ese momento tengan los estudiantes participantes.

Entonces los textos pueden ser identificados como respuestas potenciales a nuestras preguntas. Además, pueden dar paso a una confrontación crítica y a respuestas propias que pueden ser retomadas nuevamente en el diálogo. Por lo tanto, la didáctica socrática no constituye un monismo metodológico de enseñanza en sentido estricto, sino una forma de enseñar y de aprender basada en el diálogo, que está respaldada por una actitud socrática.

---

36. *Riesgo o posibilidad de la persona de errar.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Birnbacher, D. y Dieter Krohn (1922). Das sokratische Gespräch, Philipp Reclam jun. Stuttgart 2002, Darin Auch: Leonard Nelson, Die sokratische Methode

Draken, K. (2011) Sokrates als moderner Lehrer – Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Hamburg London: Lit Verlag Münster  
 Habermas, J. (1971) Vorbereitenden Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Suhrkamp-Verlag  
 Heckmann, G. (1993) Das sokratische Gespräch – Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main: dipa-Verlag

Kant, I. (1784) Beantwortung der Frage: ¿Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12

Kant, I. (1787): Kritik der reinen Vernunft. Online at: <http://kickme.to/Warhogsbooks>. Königsberg:

Nelson, L. (1922) Die Sokratische Methode. (Bd. I). Hamburg: Felix Meiner Verlag

Raupach-Strey, G. (2012): Fachdidaktik zwischen Widerspruch und Anspruch, in: Didaktische Konzeptionen, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik Bd. 13, hrsg. v. Johannes Rohbeck, Dresden: Thelem-Verlag, S. 11-34.

(2010). Socratic-Centered Didactics of Ethics, in: The Challenge of Dialogue. Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures. Jens Peter Brune, Horst Gronke, Dieter Krohn (Eds.), Schriftenreihe Sokratisches Philosophieren Bd. XII, Lit Verlag Münster, S. 191-204

(2002). Sokratisch-diskursive Philosophie-Didaktik, in: Denkstile der Philosophie (Hrsg. von Johannes Rohbeck). Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Bd.3. Dresdner Hefte für Philosophie. Dresden, S.115-156.

(2002).Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Hamburg London: Lit Verlag Münster.

Siebert, U. (1996). Das Sokratische Gespräch – Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung. Kassel.

## ENTREVISTA

### La nueva conversación socrática, una aplicación experimental latinoamericana

Entrevista a David Soler

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



Desde hace varios años, el profesor David Soler viene trabajando la Conversación Socrática en sus clases de ética y pedagogía y en sus investigaciones paralelas materializadas en algunos artículos publicados en números anteriores de esta misma revista y, en otras publicaciones. Con este método pedagógico, desarrollado en Alemania por Leonard Nelson, Soler ha buscado desarrollar el pensamiento de sus estudiantes y formar pedagogos que, en una sociedad culturalmente monológica, acogan el diálogo, la polifonía y la diversidad en su práctica educativa no tanto para dejar un saber en los educandos sino para lograr el florecimiento de su ser. David Soler es Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa por la Universidad Nacional de Colombia, Diplompädagoge y doctor en Filosofía de la Educación por la Universidad Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt (Alemania).

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Qué lo llevó a ocuparse de la Conversación Socrática?**

**DAVID SOLER:** Una profundamente sentida necesidad de aprender a manejar adecuadamente el lenguaje, a fin de ponerlo al servicio del proceso de liberación y humanización en que hombres y mujeres de todo el mundo estamos empeñados. Desde niño yo había tenido la intuición de que el lenguaje es esencial para en-

frentar y resolver las pequeñas medianas y grandes exigencias que en diversas situaciones diarias nos plantea la existencia social, y registraba que con mi lenguaje yo no podía responder convenientemente a esas exigencias: frecuentemente atraído por los fenómenos de la naturaleza, –yo los observaba fascinado, con enorme curiosidad y en silencio– descubrí que los animales podían comunicarse efectivamente. Sorprendente era, por ejemplo, la concentración, la persistencia y el esfuerzo de dos escarabajos, que conjuntamente transportaban una esfera a través de un terreno difícil. La diversidad de movimientos decididos, vigorosos y correctivos que ejecutaban, la coherencia en el sucesivo y cuidadoso despliegue de las fuerzas de uno y otro, hacían evidente una coordinación comunicativa entre ellos, orientada al logro de su objetivo.

En la escuela rarísima vez, podía entender a los maestros y muy rara vez ellos lograban responder a mis preguntas; en la clase realizábamos sí ininterrumpidamente actividades, pero, como se ejecutaban ordinariamente sin haber generado una interdependencia comunicativa positiva acerca del sentido y valor que estas tenían, me quedaba muy a menudo en la conciencia una fuerte sensación de insatisfacción y duda, y consideraba, que esas tareas rutinarias desenraizadas de la vida, cumplidas sumisamente, eran frustrantes y despersonalizantes, contrarias al encuentro humano orientado a un proceso de producción realmente creativo. Al alumno no le estaba permitido expresar insatisfacción o mostrarse en desacuerdo.

Antes de que yo viajara a Alemania a adelantar estudios, Gabriel García Márquez había publicado “Cien años de soledad”, mosaico de recuerdos, de palabras que reviven en la memoria, por encima de las fronteras del tiempo y de la riqueza de las lenguas, verdades humanas colectivas e individuales, tareas pendientes y preguntas importantes que han quedado sin responder. Consciente de que un lenguaje vago e ininteligible dificulta el entendimiento mutuo, que imposición, inconsecuencia y violencia verbal siempre generan en la persona desconfianza, intranquilidad, miedo, confusión, desorientación, baja autoestima, olvido de sí misma, comencé en Alemania a descubrir que la Conversación Socrática encierra un valor muy significativo para los colombianos y para Latinoamérica en general, llamada frecuentemente el continente sin voz y del silencio.

## CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Qué es la Conversación Socrática? ¿En qué consiste?

**D. S.:** La Conversación Socrática es una comunidad que, a partir de su experiencia, examina la verdad de diversos pensamientos; es un método de investigación para aprender a pensar, escuchar, valorar, juzgar y expresarse razonablemente<sup>37</sup>, buscando entender, cómo concebir y orientar mejor la propia vida en algún aspecto público o privado. Un grupo de personas, –en el que se habla siguiendo el camino dialógico– piensa conscientemente de manera autónoma, inteligente, lenta y detallada la solución a un problema real del mundo de la vida que ciertamente le concierne. El problema escogido puede referirse a un tema ético, pedagógico, teórico-cognitivo, político, matemático o pertenecer a otro campo del conocimiento que se desea explorar y comprender más profundamente; casi siempre, es planteado en forma de pregunta. Por ejemplo: ¿Hay un conocimiento inmediato? ¿Es el ser humano un ser libre? ¿Debo someterme a la presión que sobre mí ejerce un grupo?

Mediante el intercambio y examen crítico cuidadoso de pensamientos, el grupo supera oscuridades y confusiones y va paulatinamente aproximándose a una respuesta. La Conversación Socrática no obliga a tener una determinada visión del mundo ni a pertenecer a algún partido político. Cada participante activa su habilidad reflexiva, piensa por sí mismo, reconsidera sus conocimientos, va profundizando en la comprensión del tema escogido. El respeto mutuo, la atenta comunicación en búsqueda de un continuo entendimiento real entre los participantes son aspectos esenciales en esta forma de conversación y, tienen prioridad frente a un hallazgo rápido de resultados. El participante, como investigador de la verdad, libremente va dándole forma a los contenidos de su conciencia: no plantea tesis de las cuales no está convencido, no recurre a ninguna autoridad,

*37. Una persona piensa razonablemente, es decir, es racional, cuando asume una actitud abierta frente al interlocutor o interlocutora y, frente al objeto o tema en debate; así mismo, cuando su lenguaje no se halla determinado por meras emociones, tradiciones y costumbres. Comparar: Kamlah/Lorenzen 1967, S.118 Cita según Raupach-Strey 2002*



expresa sus propias reflexiones, defiende la validez de lo que afirma, duda, contradice o somete a discusión; se esfuerza constantemente en examinar la verdad de sus propios pensamientos, sabiendo que la subjetividad del ser humano está expuesta al error en todos los campos. Relacionando sus pensamientos en forma concreta con la evidencia que halla en la argumentación de los demás, teniendo en cuenta su propia experiencia, lo que le sorprende, sus propias razones y propios juicios, los va modificando, corrigiendo, complementando e integrando y, de esta manera, haciendo cada vez más sólido el grado de verdad en el nivel de comprensión alcanzado.

En este proceso de encuentro con los otros y consigo mismo/a no se trata de tener individualmente siempre la razón, sino de la obligatoriedad, libre de presión, de aceptar el mejor argumento, así éste contradiga aparentes certezas o anteriores convicciones. La meta a alcanzar consiste en llegar conjuntamente, a través de la confrontación de los pensamientos que han sido libremente pensados y expresados, a verdades fundamentales de naturaleza lo más general posible, a juicios que permitan consolidar la comprensión teórica del tema en debate y, formular comunitariamente una solución o respuesta que pueda ser aceptada unánimemente por todos los participantes en la conversación (Raupach-Strey, 2002)



Leonard Nelson

Esta manera de conversar, que contribuye a hacer más sensibles a la persona tanto en su relación con otras personas, consigo misma y con los objetos que estudia, como frente a la realización de verdaderos ideales humanos, ha sido ejercitada en las universidades de Göttingen, Hannover, Martín Luther-Halle, y en otras universidades alemanas y, además, en cursos regulares que ofrece, desde 1922 hasta hoy la Academia Filosófico-Política,<sup>38</sup> fundada por Leonard Nelson en Alemania. Durante el nazismo esta forma de pensar dialogando y de trabajar pedagógicamente fue prohibida, se continuó sí implementando, pero en la clandestinidad o en el exilio. Después de la guerra, a partir de 1946 discípulos y seguidores de Nelson han segui-

do desarrollando iniciativas, por ejemplo, la Sociedad para el Filosofar Socrático<sup>39</sup>, justamente con el fin de darle mayor solidez teórica y práctica a la Conversación Socrática (Raupach-Strey 2002, 24-28).

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Cuándo el ser humano piensa y se forma comunitariamente va encontrando verdades comunes a todos?**

**D.S.:** La forma de la Conversación Socrática que acabo de describir, tiene una larga tradición; sobre la base del trabajo del antiguo Sócrates, fue concebida, practicada y entregada a la posteridad por Leonard Nelson (1882-1927)<sup>40</sup> y Gustav Heckmann (1898-1996)<sup>41</sup>, en respuesta a la tendencia deshumanizante en las relaciones de poder presentes en los acontecimientos sociales, políticos y culturales de la época en que les correspondió vivir: República de Weimar, Primera Guerra Mundial, Revolución Comunista Rusa, Moldes Disciplinarios Prusianos, Socialismo Nacionalista Alemán (Nazismo). Ellos, apoyados en el método de Sócrates, buscaron responder pedagógicamente al antagonismo que se da entre el espíritu o racionalidad humana y el poder. Ese mismo antagonismo que la revolución humanista sigue hoy examinando: por un lado, sometimiento económico y cultural y explotación a personas y comunidades y, esta forma de diálogo, a través del lenguaje que unifica a la pedagogía con la filosofía por el otro, voluntad de trabajo en busca del rescate de la dignidad humana. Leonard Nelson al descubrir a Sócrates y que él poseía “el arte de obligar a la libertad” (Nelson 1974, 35), empleando la mayéutica y la ironía, dedicó al estudio del método socrático una atención central, a fin de continuar desarrollándolo sistemática y políticamente. La Conversación Socrática es el excelente fruto de este trabajo. Durante el ejercicio de ética y la política, se despliega, a lo largo de ininterrumpida reflexión, una

38. PPA, Academia Filosófico-Política - <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/mitgsp.html#top>

39. GSP, Sociedad para el Filosofar Socrático - <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/index.html#top>

40. Leonard Nelson, profesor universitario, filósofo, fundó una sociedad de jóvenes a fin de realizar sus ideas filosóficas; esta asociación se convirtió más tarde en partido que luchó por una política orientada según los principios del socialismo ético. El joven o el adulto que se comprometía intensamente con el trabajo político, era formado por él, en el arte de pensar por sí mismo. El recurso para esta formación era la Conversación Socrática.

calidad esencial: claridad en los contenidos de la conciencia que hacen posible superar la confusión y desorientación individual y comunitaria.

Frente a todo intento de reducir al ser humano a ser meramente un agente inconsciente en el acontecer de la vida, vió Nelson, en éste, el autor de su propia historia. La dignidad completa del ser humano, la cual es absolutamente inderogable, resulta, para Nelson, del hecho que esta dignidad está totalmente presente en cada persona, porque ella misma expresa la plena racionalidad o está llamada a que lo haga (Nelson 1974, 31-35). Que desde el comienzo de su civilización el ser humano sabe algo acerca del contenido de su humanidad e intenta formularlo racionalmente, es un hecho comprobable empíricamente, como también aquel otro, que nosotros estamos sometidos a condiciones cambiantes, que de ninguna manera son casuales (Nelson 1970-1973).

Nelson, se tilda de ser un fiel discípulo de Sócrates y de su gran seguidor Platón; este afirmó: la más alta idea tiene que haberlas descubierto, quien quiera actuar comprensiva e inteligentemente en asuntos públicos y privados. Con Sócrates, Nelson dice: la filosofía debe enseñarnos las leyes no escritas, aquellas verdades que, cuando pensamos, nos son señaladas interiormente por la misma racionalidad humana, que es libre de todos los poderes existentes fuera de ella. Esas leyes y verdades las necesitamos para poder interpretar y manejar con soberanía las realidades desafiantes de la vida; las requerimos para no permanecer ciegos, pasivos e indefensos ante ellas, para poder juzgarlas y transformarlas dándoles forma, mediante nuestros actos, en conformidad con finalidades humanas racionales. Esto ha de ser así, puesto que, para proponernos intervenir fundamentamente en alguna de esas realidades, tenemos que tener claridad

---

41. *Gustav Heckmann: Luego de su doctorado en el campo de la física y no obstante tener por delante una prometedora carrera científica en trabajo conjunto con importantes físicos y matemáticos de la época, decidió hacer de la Conversación Socrática el contenido central de su trabajo. Heckmann vivenció la forma de orientar una Conversación Socrática, participando en los seminarios de Nelson. Luego se dedicó a dirigir Conversaciones Socráticas con adultos y niños, incluso durante el exilio político que lo llevó a Dinamarca, Inglaterra y Canadá. Terminada la llamada Segunda Guerra Mundial y habiendo regresado a Alemania, las Conversaciones Socráticas se convirtieron en su principal actividad académica en la Universidad de Hannover. Paralelamente ofreció semanas socráticas dentro del marco de la Academia Filosófico-Política que Nelson había fundado en 1922. Durante las 3 últimas décadas de su vida Heckmann estuvo impartiendo formación a maestros y maestras interesados en aprender a orientar Conversaciones Socráticas.*

acerca de las finalidades de nuestra vida y de cómo proceder para buscarlas y alcanzarlas. Si en la escuela falta tal claridad, se tornan las intervenciones pedagógicas ciegas y arbitrarias, sólo casualmente podrían conducir a algún bien (Nelson 1974, 49)

Lo objetivo y lo subjetivo, la racionalidad general y la de cada uno de los seres humanos no pueden separarse. Tener por menos, despreciar a alguien es inadmisibles, no se puede legitimar con nada. Cada ser humano está llamado a hacer valer la dignidad humana. Si la racionalidad teórica y práctica no se encontrara en cada ser humano, sería imposible la comunicación entre las diversas épocas, las comunidades y las personas, sería imposible construir futuro en la escuela. Tarea indispensable es entonces, sacar de la oscuridad a la luz lo que siendo propio de cada ser humano se halla escondido en él, en su espíritu, darle a la razón aquella claridad y certidumbre que permite a cada persona pararse sobre sus propios pies. En estricto sentido, actuar humanamente sólo es posible, cuando, en la persona, la confianza de la razón en sí misma se ha restaurado. Nelson se pregunta: ¿De dónde recibimos esas normas válidas, aquellas que, independientemente de la historia y la experiencia, permanecen fijas -ni el más sabio y profundo pensador puede aumentarlas - con las cuales nosotros juzgamos los hechos y como la ley interior nuestra, las presentamos a la legislación exterior? Si decidimos ir al encuentro de la razón, Nelson repite, tenemos que buscarla en nosotros, ella se halla apenas enterrada en nosotros mismos. Las capacidades para conocer y para actuar propias del ser humano, sus normas, se hallan en nuestro espíritu, pero el grado de consciencia que cada persona tiene de ellas, es diferente. (Nelson 1970-1973, VII, 20).

Nelson por su parte, maestro luchador por una sociedad justa, –para él la justicia es la ley más alta de la razón que debe ser traducida en la sociedad– habiendo percibido durante la Primera Guerra Mundial la urgente necesidad de fortalecer la paz y, convencido de que el sistema educativo estaba desesperanz-

adadamente corrompido, consideró indispensable emprender enteramente un nuevo comienzo educativo. En el año 1924 fundó una Academia Filosófico-Política, para formar políticos y sobre todo pedagogos. En el mismo año fundó la “Walkenmühle”, un lugar en el que la persona se puede reencontrar consigo misma. Allí, las personas pueden aprender a preservar, lo que ellas aún poseen de niños incorruptos: creencia en la verdad, confianza en sí mismas, sentido del derecho, así como estas cualidades se expresan en el valor y la persistencia con que se defiende la propia convicción. Inequivocamente ellos llamarían la mentira “mentira”, el robo “robo”, el asesinato “asesinato”. Allí los adultos contribuyen a que los niños construyan una institución libre, que posibilite sacarlos del orden de nuestra sociedad. La analogía existente entre los ideales de la educación y los ideales de la vida pública debía poder reconocerse en el trabajo allí adelantado (Nelson 1974, 21-22). Con el conocimiento de las exigencias de la razón crece en la persona, la comunidad y la sociedad, la necesidad de cambiar el propio estilo de vida y la forma de trabajo, se fortalece la voluntad de participar activamente en el proceso de formación de una voluntad política colectiva.

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿En qué se diferencia la Conversación Socrática del diálogo socrático que se conoce en filosofía?**

**D.S.:** En el año 1922 Leonard Nelson dictó en la Sociedad Pedagógica de la ciudad de Göttingen una conferencia titulada “El Método Socrático”. Esta conferencia marcó el comienzo del trabajo socrático en la Alemania del siglo XX, y se constituyó en raíz de una nueva manera de entender el ejercicio de la razón en las conversaciones socráticas.

Nelson, en su conferencia caracterizó de la siguiente manera lo más significativo del antiguo Método Socrático:

Sócrates es el primero, que, apoyado por su confianza en la fuerza del espíritu humano para conocer la verdad, unió a esta confianza la convicción de que no son las ocurrencias súbitas o las lecciones procedentes de fuera, las que nos llevan a descubrir la verdad, sino que es únicamente el ejercicio metódico e ininterrumpido del pensamiento, orientado en la misma dirección, el que nos saca de la oscuridad y conduce a la luz. Aquí radica su grandeza filosófica. Su grandeza pedagógica radica en que él es quien, también como primero, señaló a los discípulos este camino de pensar por sí mismos e introdujo como único control el intercambio de pensamientos (Nelson 1922)<sup>42</sup>

Entre quienes escucharon la conferencia estaba Gustav Heckmann, joven investigador de las matemáticas y la física, quien quedó profundamente impresionado; la conferencia le había hecho ver la posibilidad de superar el escepticismo y de aprender y enseñar a pensar de manera autónoma y metódica. Luego de sustentar en 1925 su tesis de doctorado, decidió trabajar como maestro en la “Walkenmühle”, escuela fundada por Nelson para la formación de niños y adultos, según los principios del Método Socrático. Cerrada la escuela “Walkenmühle” en 1933 por el régimen nacional socialista alemán, Heckmann, junto con su esposa y otros maestros como MINNA SPECHT, continuó el proceso formativo de los niños en el exilio (Nilsen 1985), primero en Dinamarca y posteriormente en Inglaterra. En 1945, terminada la II Guerra Mundial, muchos amigos de Nelson que, desde la clandestinidad habían prestado resistencia al nazismo, participaron en el interior y desde el exterior de Alemania, en la estructuración y fundamentación de una democracia social. Gustav Heckmann quien, a través de su práctica en la escuela “Walkenmühle”, comprendió que la tradición de la Conversación Socrática fundamentada por Leonard Nelson había surgido de la unidad existente entre filosofía, aspiración a reformas pedagógicas y compromiso político orientado racionalmente, fue a trabajar en la Universidad de Hannover y lo hizo hasta 1996, dedicado principalmente a investigar la Conversación Socrática y su aplicación en la formación de maestros.

---

42. Traducción del alemán por el profesor David Soler

Gisela Raupach-Strey, investigadora, profunda conocedora e impulsora del Método Socrático según Nelson/Heckmann, y quien por cierto es la asesora científica del grupo de investigación “Método Socrático” de la Licenciatura Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, explica lo que es común y diferente en el antiguo diálogo socrático y el llamado Nuevo Método Socrático<sup>43</sup> en la tradición de Nelson/Heckmann.

Sócrates murió 399 a. C. a la edad de casi 70 años, luego de beber cicuta, porque aceptó la sentencia a muerte injusta que le impuso la ciudad de Atenas; muchos de sus adversarios no soportaban la independencia de su pensamiento. Él no enseñaba dentro del espacio limitado de una escuela, Universidad o academia. Su mujer Xanthippe, en la casa, atendía a la descendencia y, se ocupaba del mantenimiento de las condiciones familiares de vida. Sócrates ejercitando el arte de ayudar a parir hijos del espíritu, recorría calles y la plaza de Mercado; se dejaba interpelar, incondicionalmente hablaba con todo tipo de personas acerca de cómo veían la vida, avanzaba conjuntamente con ellos un trozo de camino del pensamiento. Según los Diálogos de Platón, él hablaba con sus interlocutores acerca de las opiniones y convicciones que poseían acerca de su campo de trabajo, el cual, manifestaban conocer bien. Con los soldados (Laques) acerca de la valentía, con los lingüistas (Cratilo) acerca del lenguaje, con los estudiantes (Theetetos) acerca del conocimiento, con los que se presentaban como educadores del pueblo (el sofista Protágoras) acerca de la enseñabilidad de la virtud. Sócrates en sus intervenciones apunta siempre a lo fundamental, a lo que se encuentra debajo de lo superficial, lo esencial, lo general. Él pregunta y continúa preguntando, suscita la duda, escarba en lo profundo y no afloja tan rápido. Si la respuesta no es sólida, él pregunta desde otra perspectiva y, de esta manera se continúa desarrollando la conversación. Mediante la ironía Sócrates lleva a sus interlocutores a reconocer su inseguridad y confusión, a poner en duda lo sobreentendido, a preguntar de manera enteramente nueva por su consistencia y buenos fundamentos. Esto ayuda a los interlocutores a ir ganando mayor claridad sobre sus opiniones, a expresarlas, a presentar sus

---

43. Para diferenciar la tradición Nelson-Heckmann de las conversaciones socráticas de la antigüedad utilizó Loska (1995) el término ‘nuevo método socrático’.

razones, a considerar objeciones y a confrontarse críticamente con las diversas posiciones entorno al problema en discusión. Sócrates no da respuestas propias, pues la conversación tiene como objetivo central el desenvolvimiento de los pensamientos y conocimientos de los interlocutores. Respondiendo sí con otras preguntas y desplegando las consecuencias de cada pensamiento, Sócrates mantiene vivo el proceso de reflexión y provoca el examen crítico. Se origina así una comunidad de pensamiento que, conjuntamente busca hallar lo verdadero y válido. Y aun cuando a esto no se llegue –en los diálogos escritos queda con frecuencia un final abierto– se origina sí, mayor claridad y conciencia del problema. Se avanza por lo menos un poco en la aproximación a la verdad, pues se ha examinado cuidadosamente, lo que no puede quedar como válido, sin antes haber tenido en cuenta las objeciones (Raupach-Strey 2002). Esto no sería posible, sin la idea de querer y poder encontrar conjuntamente aquella comprensión razonada que, al resistir todas las refutaciones y no causar más contradicciones, posibilita la aceptación de todos los participantes.

En este sentido, en la Conversación Socrática del presente, se aspira a que el grupo llegue a un consenso en el que todos participan. La posibilidad del consenso reconoce no solo la igualdad de derecho de las interlocutoras e interlocutores, sino también su capacidad de entendimiento mutuo, base sobre la cual se trabaja conjuntamente.

El entendimiento es aquí comprendido como la habilidad para percibir relaciones y juzgarlas, para reconocer leyes y actuar según ellas, para establecer finalidades y asumirlas con responsabilidad (tradición Kant-Nelson).

Así se origina, lo que se puede llamar una experiencia mancomunada de pensamiento, la experiencia de que la lucha conjunta por resolver un problema con los recursos del entendimiento lleva hacia adelante, que los interlocutores de la discusión se pueden dar apoyo reflexivo mutuamente, y que tiene sentido ocuparse intensa y exhaustivamente en la búsqueda de un consenso, aunque esto cueste esfuerzo y, en principio, el consenso



logrado tenga que ser visto como transitorio. La experiencia de pensamiento mancomunado puede transparentarse hacia una experiencia existencial mancomunada, puede presentarse como antelación de una forma de vida.

Hasta aquí, la imagen de Sócrates caracterizada desde la perspectiva de la tradición Nelson-Heckmann.

La práctica de la Conversación Socrática según la tradición Nelson-Heckmann es sin embargo diferente a la que se presenta en los Diálogos de Platón:

Los diálogos presentados por Platón hacen parte de la literatura escrita clásica. La Sociedad para el Filosofar Socrático, orientada por Gustav Heckmann, mantiene como primordial en su concepción una práctica oral.

Los diálogos de la antigüedad en su mayoría se realizan entre 2 personas y tienen un carácter asimétrico, en la nueva forma, las Conversaciones Socráticas se realizan en grupos de 6-10 participantes, de tal manera que surge otra estructura de comunicación, basada en la igualdad de derechos y en la reciprocidad.

Mientras que el Sócrates literario asume más un papel protagonista, el orientador o la orientadora en la nueva Conversación Socrática asume un papel de guía, que ayuda mayéuticamente, y en relación con los contenidos del asunto en debate, no hace ningún aporte.

Mientras que los diálogos transmitidos por Platón, especialmente los primeros, terminan sin solución, la Conversación Socrática según la tradición Nelson-Heckmann busca el consenso como expresión de los conocimientos a que se ha llegado mancomunadamente.

Tanto en el antiguo método como en el nuevo, está presente el querer conocer la verdad, se considera, que la formación dirigida a desarrollar en el ser humano la capacidad de conocimiento es una tarea decisiva (Raupach-Strey 2012, 17-20).

## **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Qué antecedentes teóricos tiene este método pedagógico?**

**D.S.:** Se puede hablar de una fundamentación teórica del Método Socrático (a) desde la Teoría del Conocimiento, (b) desde la intención pedagógico-didáctica de esta forma de trabajo.

La filosofía del conocimiento desarrollada por el mismo Leonard Nelson es con la que él da fundamento teórico al Método Socrático. Como filósofo Nelson está en la línea de los fundadores de la filosofía crítica: Immanuel Kant y Jakob Friedrich Fries. Esta filosofía, reflexionando a partir de los datos que ofrecen tanto la experiencia externa como la experiencia subjetiva interna, busca sacar la razón de la oscuridad a la luz a fin de alcanzar el más alto grado posible de claridad en el pensamiento y en el lenguaje. Según Nelson, el Método Crítico y el Método Socrático apuntan esencialmente a lo mismo: develar los principios, sobre cuya base elaboramos nuestro pensamiento y nuestros juicios.

El soporte más poderoso de su filosofía del conocimiento, lo presentó Nelson en la conferencia que, bajo el título “La imposibilidad de la teoría del conocimiento”, dictó en el año 1911 en el Congreso Internacional de Filosofía en la ciudad de Bolonia (Nelson 1970, 459-483). Allí él argumenta, que la tarea de examinar la verdad o validez objetiva de nuestro conocimiento, según lo plantea la teoría del conocimiento, es insoluble, puesto que para poder decidir acerca de la verdad de un conocimiento, se necesitaría tener un criterio teórico-cognitivo, el cual no puede ser un conocimiento, porque su validez tampoco estaría asegurada. Lo problemático de este razonamiento, según Nelson, es la suposición de que la objetividad del conocimiento en un primer momento aparece dudosa y sólo mediante un procedimiento posterior puede ser asegurada. Esta posición teórico cognitiva al admitir falsamente que cada conocimiento tiene que ser fundamentado, es decir, que cada conocimiento requiere de otro para su fundamentación, conduce a una cadena interminable de fundamentaciones. A igual cadena interminable conduce la teoría del conocimiento al asumir, que cada conocimiento es un juicio. Pues al ser así, la fundamentación puede ser solamente

una prueba, o sea, que se ha de recurrir a otro juicio como su fundamento. Los últimos juicios en tal cadena quedan sin probar y no se pueden probar. Para salir de aquí Nelson, quien no quiere llegar de la “La imposibilidad de la teoría del conocimiento” a la imposibilidad del conocimiento, presentó adicionalmente un argumento psicológico: el conocimiento mediato o indirecto contradice los hechos de la experiencia interna. Lo original es el hecho del conocimiento mismo y el problema no es el de la posibilidad del conocimiento sino el de la posibilidad del error.

En vez del criterio de la contradicción del conocimiento, Nelson introdujo el criterio de la verdad, que el mismo Nelson llamó conocimiento inmediato, el cual no necesita ser siempre para nosotros inmediatamente consciente, puede ser que él requiera de nuestra reflexión, para llegar a nuestra conciencia. Así, la cadena interminable de fundamentaciones queda detenida.<sup>44</sup>

Desde la intención pedagógico-didáctica del Método Socrático, especialmente partiendo de la tradición neosocrática de Leonard Nelson y Gustav Heckmann es Gisela Raupach-Strey, quien continúa dándole una fundamentación teórica. Ella da a esta fundamentación el nombre de Paradigma Socrático. En el número 4 de la revista Caminos Educativos se pueden leer los elementos constitutivos de este paradigma y profundizar su comprensión.<sup>45</sup>

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Cómo llega la Conversación Socrática a América Latina, especialmente a Colombia?**

**D. S.:** En el espíritu de los latinoamericanos y colombianos el diálogo ha sido una permanente expectativa, siempre ha existido en nosotros el deseo de dialogar. Cuando un maestro o una maestra responde a esta expectativa los estudiantes se muestran especialmente motivados, entran fácilmente en contacto y en relación unos con otros, constatan que su palabra vale, manifiestan que por esta vía pueden ser creativos.

Hasta ahora no conozco iniciativas que se ocupen concretamente con la Conversación Socrática, según la tradición de Nel-

44. Raupach-Strey (2012) p 68-70.

45. Raupach-Strey G. (2013) *Learning to philosophise – What does that mean? Basic Principles of the Socratic Didactic.* -Conferencia sobre la Conversación Socrática en el XXIII Congreso Mundial de Filosofía en Atenas (2013)

son-Heckmann. Conozco sí iniciativas que desarrollan aspectos con los cuales la Conversación Socrática se puede identificar:

**Paulo Freire** conversando con un grupo de estudiantes, les decía, parafraseo: es bueno admitir que no somos perfectos ni infalibles, que todos somos seres humanos inacabados y que, aunque la ideología fatalista e inmovilizadora anda suelta en el mundo, insistiendo en la tolerancia, en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social, contra la injusticia, puesto que la mentira, el robo, la calumnia, la violación de los derechos y la depredación del medio ambiente son algo «normal», no podemos renunciar a hablar, ya que pronunciando una verdadera palabra podemos cambiar el mundo. Freire, absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, afirma que ser tolerante no significa de manera alguna la abdicación de lo que me parece a mi justo, bueno y cierto, e invita al conocimiento, entendido como construcción social permanente de los sujetos educandos, como el acto personal y social de comprender (se) y liberar (se). Para adelantar este acto personal y social Freire propone el diálogo, que permite crear un ambiente abierto y libre dentro del seno del aula de clase, para que la construcción del conocimiento no se reduzca a un mero acto de depositar informaciones de un sujeto en otro.

Recuerdo la experiencia que tuve, cuando apenas llegaba del exilio, con un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad Católica de Sao Paulo.

En el primer día de clase, y mientras yo hablaba sobre cómo veía el proceso de nuestros encuentros, me referí a cómo me gustaría que fuesen abiertos, democráticos y libres. Encuentros en los que ejerciésemos el derecho a nuestra curiosidad, el derecho de preguntar, de discrepar, de criticar.

Una estudiante me dijo en tono agresivo: Me gustaría seguir el curso atentamente; no faltaré a ningún encuentro para ver si ese diálogo del que usted habla será vivido realmente (Freire 1993).

Freire ni en su Educación como práctica de la libertad (1967), ni en su Pedagogía del oprimido (1969) emplea el método mayéu-

tico, pero, tal como lo hizo Sócrates, confía en que los seres humanos son capaces de distinguir lo verdadero de lo falso e invita permanentemente a los estudiantes a que durante el proceso de su formación artística, científica y técnica reflexionen, expresen y examinen conjuntamente sus ideas.

**Enrique Dussel pedagogo y filósofo argentino-mexicano** viene desarrollando desde hace varias décadas un pensamiento, dentro del cual el diálogo constituye un aspecto medular. En su *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (1998) impulsa Dussel a los oprimidos a un filosofar a partir de la experiencia de la misma opresión que viven, plantea la importancia de que los latinoamericanos fundamentemos un pensamiento específico con sentido liberador centrado en la ética. Ya en 1964 Dussel y otros latinoamericanos que estudiaban en varios países europeos realizaron una “Semana Latinoamericana”. Tema de diálogo fue la “toma de conciencia” de la existencia de una cultura latinoamericana. ¿Quiénes somos culturalmente? ¿Cuál es nuestra identidad histórica?” Preguntas como estas han de permitirnos pensar, juzgar y sacar a la luz, de manera original y auténtica, nuestro ser cultural latinoamericano.

Se trata de una forma de pensar que no continúe dando vueltas alrededor del ser, viendo al otro como un no-yo, como alguien que está en contra de mí, o simplemente como un objeto, sino de un pensar que, al descubrir la presencia del otro y la necesidad que se tiene de él/ella, se enfoque en la alteridad, es decir, en la apertura hacia el otro, a fin de reconocerlo/a, en todo su valor, a través de un pensar éticamente comprometido, que nos permita pensar la cuestión latinoamericana, nuestro ser distinto (Dussel 1972). Pues cada persona, para poder alimentar su propio ser y construir el sentido de la realidad, necesita entablar una relación con el otro, como individuo o pluralidad de personas, sin excluir a nadie.

Así que la revelación del otro se realiza como discurso o lenguaje comprometido éticamente, escuchando la voz del otro, escuchando esa voz que, viniendo desde mi exterioridad, me interpela y lleva a ver al otro como origen y destinatario de todo mi ser (nuestro ser) en el mundo: el Otro es el origen primero y el destinatario último de todo nuestro ser en el mundo (Dussel 1972, 127). La relación, siguiendo cotidianamente este cami-

no, se convierte en intersubjetiva, en diálogo entre yo y el otro, diálogo que va echando las raíces para que pueda crecer una posición y una voluntad común.

**Jürgen Habermas es uno de los filósofos alemanes más conocidos en Colombia.** En su discurso filosófico toca también aspectos importantes que tienen afinidad con la Conversación Socrática. Como W. Humboldt, Habermas tiene la convicción de que el lenguaje es anterior al hombre y, que como tal, es el configurador del pensamiento humano. A partir de aquí él elabora una teoría filosófica que llama los sinónimos universales del habla: aquellos supuestos que debe considerar cualquier hablante antes de emitir palabra. Estos supuestos son:

1. Inteligibilidad. La comunicación resulta imposible si lo que dice es incomprensible para los demás.
2. Verdad. Para el contenido de lo que dice en relación con lo objetivo o con las condiciones de existencia de lo que dice.
3. Rectitud. Todo hablante se atiene a un conjunto de normas aceptadas por todos.
4. Veracidad. Lo que el hablante dice, debe ser lo que cree o piensa.

El lenguaje ayuda a comunicarnos “obligándonos” a cumplir estos cuatro supuestos. Podemos, por ejemplo, usar el lenguaje para engañar, estafar, manipular, etc., pero el que miente, si quiere conseguir lo que quiere, necesita hacer creer a los demás que sus palabras corresponden con la veracidad, el que dice cosas incoherentes debe convencernos de que no está loco (Habermas 1971 y 1973).

Dado que la comunicación real está cargada de problemas que dificultan el cumplimiento de estas condiciones ideales del habla, Habermas cree indispensable realizar un esfuerzo reflexivo a fin de recomponer la situación ideal de habla (Habermas 1987).

Valioso es el trabajo que el **Grupo Cognición y Desarrollo Rep-**

**resentacional del Centro de Investigaciones en Psicología Cognición y Cultura de la Universidad del Valle** *cognitiv@cultur@* que viene realizando a lo largo de varios años sobre la actividad cognitiva, y de manera específica la reflexión a la que dan lugar sus aplicaciones en la educación. Según Rebeca Puche Navarro (2005) este grupo ha podido constatar, que a pesar de las innumerables propuestas pedagógicas con las que continuamente se quiere renovar, la realidad es que el niño permanece extranjero y extraño, muchas veces atónito, y otras más, escéptico, ante los intentos de los adultos y educadores por introducirlo en el mundo educativo. Desde la posición que el grupo ha desarrollado y adoptado, solicita al maestro, a la maestra dar al niño la libertad racional de asumir su propio itinerario, proporcionándole un entorno audaz e inteligente, que ofrezca toda la confianza a sus posibilidades.

El grupo, a partir de los hallazgos de los estudios que ha realizado y, de asumir, que el sujeto posee la llave intelectual de su propio desarrollo, propone 2 asuntos fundamentales:

- (1) aceptar que el niño es un desconocido que hay que descubrir, y que ese camino, ciertamente largo, resulta además de acogedor, enormemente revolucionario;
- (2) la invitación a aproximarse al pequeño, a asumir con entereza la perspectiva y el punto de vista del niño.

La observación e identificación del repertorio natural de actividades que el niño realiza en su entorno específico, los procesos por medio de los cuales los niños en su actividad, y con su enorme capacidad de asombro, interactúan en el mundo circundante, permiten reconocer situaciones y problemas, tal y como él los concibe, y que por consiguiente puede resolver. El grupo entiende el método de resolución de problemas no como un ejercicio meramente cognitivo, sino como un ejercicio en el que está involucrado el sujeto que se construye con base en un sentido en el que las relaciones con los otros niños y con el maestro o la maestra juegan un papel radical.

**Escuela Nueva:** un paradigma pedagógico para orientar un aprendizaje cooperativo, centrado no el profesor que habla, sino en el estudiante activo y participante en una interacción pacífica que busca llegar a un consenso. Este modelo está contribuyendo a superar el aislamiento y la marginalidad en que muchas escuelas, muchos niños, jóvenes y maestros viven. Vicky Colbert es su gestora: “Ya a finales de 1980 habíamos logrado impactar a 20.000 escuelas rurales en Colombia, y posteriormente a 5000.000 de niños en 17 países. [...] Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a construir conocimiento a través del diálogo, mirándose a los ojos y no a la nuca [...] El maestro tiene más tiempo para conocer a sus alumnos, para (aprender a) estimularlos y retroalimentarlos” (Colbert 2017).

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Cómo conoció la Conversación Socrática? ¿Por qué decidió implementarla en su clase?**

**D.S:** La conocí en un coloquio pedagógico dirigido por el profesor Heydorn de la Universidad de Frankfurt, orientado a aclarar las relaciones de poder y las condiciones que pueden humanizarlo. En ese tiempo, luego de las dos guerras mundiales, la sociedad alemana –interesada en restituir la persona humana en toda su integridad y en mostrar al mundo que sí es posible encauzar el desenvolvimiento cultural hacia el logro de una vida más humana– estaba adelantando “La Reforma Educativa en la República Federal de Alemania”. En el centro del debate pedagógico, se hallaba la tesis: alguna fuerza primera, experimentable sólo por el individuo y que es independiente de todas las condiciones circundantes, tiene que existir en la persona, fuerza sobre la cual el proceso de formación puede influir, para que ella pueda ganar una relación con la idea política y contribuir a la humanización del poder, concebirlo como creación política humana (Heydorn 1980)

Para ganar ideas acerca de cómo concebir un modelo formativo que posea la cualidad de poder desenterrar la fuerza de la libertad humana, como la fuerza originaria de la persona, luego



de recomendar a los participantes en el coloquio incluir en la forma de trabajo los criterios pedagógico, filosófico, y político, fue realizado, a lo largo de 5 años, un análisis comparativo entre los sistemas educativos de Francia, Suecia, Inglaterra, Estados Unidos, India, Rusia y la República Democrática Alemana.

En varias de estas sesiones participé activamente, pero, cuando me correspondió intervenir centralmente, para realizar una exposición crítica acerca del Sistema Educativo Colombiano, me preparé durante tres meses. Entregué a los compañeros del coloquio cuatro páginas escritas tamaño carta a doble espacio, tres contenían texto y una, estadísticas. Yo pensaba: en cinco o siete minutos presento oralmente el tema y luego habrá durante unos quince minutos un debate en torno a mi presentación. La duración del coloquio oscilaba entre tres horas y tres horas y media. Cuando me sentí muy cansado por causa de la prolongada sesión, no por la valiosísima confrontación crítica en torno a mi presentación, miré el reloj y constaté que el debate llevaba ya más de cuatro horas.

¿Qué había ocurrido durante todo este tiempo? Los diecisiete compañeros del coloquio leyeron cuidadosamente el texto que les presenté, luego escucharon mi presentación oral y enseguida se inició el intercambio de ideas en torno a los contenidos de mi exposición. Múltiples y muy diversas preguntas me fueron planteadas, yo las iba respondiendo, los compañeros las comentaban y examinaban entre ellos y también a la luz de lo que yo había presentado por escrito y, luego me llegaban nuevas y diferentes preguntas, dudas, acerca de la coherencia de mis afirmaciones. Por momentos me sentía totalmente confundido y tenía dificultad de comprender las objeciones que me hacían, de precisar ideas, expresarlas y fundamentarlas adecuadamente. Algunos compañeros respaldaban uno u otro de mis puntos de vista. A veces yo me reía de ellos o ellos se reían de mí. Los compañeros también respondían a las preguntas que yo les planteaba. Toda mi sabiduría acerca del sistema educativo colombiano fui entregándola, algunas de mis convicciones se afianzaron, importantes dudas me fueron surgiendo, mi enorme ignorancia acerca del sistema educativo colombiano y sus me-

tas se me fue haciendo consciente de manera cada vez más evidente.

Al final de este debate dialógico sentí que yo definitiva y auténticamente estaba en Alemania y que formaba parte de una comunidad de aprendizaje en verdad interesada en pensar y desarrollar criterios profundos, capaces de introducir mejoras en el sistema educativo.

Esta manera de trabajar me pareció excelente, la vivencíe como un grandísimo desafío a la persona, como la más valiosa que había conocido a lo largo de los muchos años de formación que hasta entonces había recibido y, digna de ser implementada en Colombia (Soler 2000).

## **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿En qué medida la Conversación Socrática es un método pedagógico innovador?**

**D.S:** A quienes quieran participar en una Conversación Socrática no se les exige conocimientos previos, ni se les excluye de participar, por pre-suposiciones hechas respecto al tipo de educación que hayan recibido, por sus conocimientos previos o por su orientación ideológica. Sólo estar dispuesta/o a participar en la conversación es una condición necesaria (Raupach-Strey 2013). Cada participante está llamada/o a hacer valer la dignidad humana, tener por menos, despreciar a alguien es inadmisibles, no se puede legitimar con nada.

La Conversación Socrática tiene constantemente frente a sí la totalidad de la persona humana que quiere investigar la verdad, estudiar la cultura a partir de las circunstancias que le sean específicas, establecer relaciones profundamente significativas con el mundo.

Durante el desenvolvimiento de la Conversación Socrática, acontece el proceso mediante el cual el ser humano va alcanzando una nueva posición: se va liberando de ataduras dadas, de pre-

siones externas, va reconociendo debidamente el objetivo de su reflexión, va desarrollando una relación consigo mismo, ganando conciencia de su humanidad y de la posibilidad de ser ilimitadamente persona.

Una de las tareas de quien orienta una Conversación Socrática, es la de ser autoridad vigilante: rechazar todo tipo de coerción, proteger a cada persona contra toda violación, busca disolver la rigidez, despedir la intranquilidad en medio de toda amenaza, defender el derecho de los participantes a preguntar por la verdad, a defender la libertad de su espíritu.

La Conversación Socrática, reconoce que el desenvolvimiento de la humanidad tiene como condición previa, que en el individuo se dé una relación con la verdad (interminable y con sentido en sí misma), pues únicamente cada persona puede tener esta relación y la voluntad para acercarse a ella; de ahí que ninguna nación, ninguna clase, ningún colectivo y ningún partido puede representar la verdad o tener la autorización para desempeñar esta relación en reemplazo de la persona.

En la relación que se da entre el docente y los estudiantes se refleja esta relación fundamental con la verdad, que no admite ningún rango y ninguna jerarquía. Esta relación, la cual recibe su contenido a través de la exigencia mutua de humanidad, aunque diferente por el relativo grado de saber, es siempre una relación entre iguales, en una aspiración común. La búsqueda de la verdad regida por el espíritu erige comunidad.

En la Conversación Socrática cada estudiante viviendo la experiencia primaria de descubrir por sí mismo/a lo que significa pensar durante el proceso que lleva a la propia comprensión del tema específico de su interés y a la generación de conocimientos en este campo, aprende cada vez mejor a pensar por sí misma/o.

La Conversación Socrática no sólo promueve el desarrollo individual de cada estudiante, simultáneamente potencializa el de-

sempeño intelectual activo y creativo de la comunidad; se puede afirmar que la Conversación Socrática, al responder a la necesidad y vocación democrática de la comunidad, es democracia viva.

En la Conversación Socrática lo objetivo, lo subjetivo y lo intersubjetivo, la racionalidad general y la de cada uno de los participantes se hallan en permanente interrelación.

La Conversación Socrática incentiva en la comunidad dialogante y pensante el despliegue de un auténtico proceso de investigación en conformidad con finalidades humanas racionales.

La comunidad de participantes en la CS puede llegar a reconocer, que las circunstancias y condiciones cambiantes de la sociedad en que viven de ninguna manera son casuales.<sup>46</sup>

Nelson (1974) se pregunta: ¿de dónde recibimos esas normas válidas, aquellas que, independientemente de la historia y la experiencia, permanecen fijas, aquellas con las cuales nosotros juzgamos los hechos y como la ley interior nuestra, las presentamos a la legislación exterior?

Para él, la justicia es la ley más alta de la razón que debe ser traducida en la sociedad.

En la Conversación Socrática, las leyes, las verdades no escritas de la racionalidad teórica y práctica nos van siendo señaladas interiormente por la misma racionalidad humana, que es libre de todos los poderes existentes fuera de ella, ni el más sabio y profundo pensador puede aumentarlas.<sup>47</sup> Esas leyes y verdades las necesitamos para poder interpretar y manejar con soberanía las realidades desafiantes de la vida, las requerimos para no permanecer ciegos, pasivos e indefensos ante ellas. En estricto sentido, actuar humanamente sólo es posible, cuando, en la persona, la confianza de la razón en sí misma se ha restaurado.

La Conversación Socrática acepta como reto, sacar de la oscuridad a la luz lo que siendo propio de cada ser humano se halla

46. Leonard Nelson *Ausgewählte Schriften*, herausgegeben und eingeleitet von Heinz-J. Heydorn. Europäische Verlaganstalt. Frankfurt/Main - 1974

47. Leonard Nelson: *Gesammelte Schriften in neun Bänden. Band IX, 10 ff.* Zitiert nach Heinz-J. Heydorn, *Leonard Nelson Ausgewählte Schriften*. Frankfurt/Main - 1974

escondido, enterrado en su espíritu, darle a la razón aquella claridad y certidumbre que permite a cada persona pararse sobre sus propios pies y hacer a los otros, partícipes de lo propio (Soler 2000).

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿De qué manera la Conversación Socrática se contrapone a discursos tradicionales de la escuela?**

D.S.: El arte de ayudar a parir como arte de ayudar a que nazcan hijos del espíritu se contrapone al discurso de la transmisión de informaciones a la mente de las personas, mediante la enseñanza expositiva. Las lecciones procedentes de fuera tienen un bajo poder formativo, estimulan la memorización y reproducción de dichas informaciones, pero no llevan a la persona y a la comunidad de estudiantes al conocimiento, a encontrar las verdades que necesitan. Desde el punto de vista formativo-político esto se hace más evidente: la vida y los mundos del aprendizaje de los niños y los jóvenes son alimentados de manera cada vez más creciente por medio de informaciones secundarias y terciarias y, el espacio disponible para que ellos tengan experiencias originales de pensamiento autónomo y comunitario es bastante reducido (Raupach-Strey 2012, 9).

### **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿No es difícil implementar este método en una cultura educativa que privilegia la escritura?**

D.S.: La tarea de la Conversación Socrática en principio es aceptada por los estudiantes, ven en ella algo que los reta, que les ofrece amplio espacio para expresarse. Pronto se da cuenta de su habilidad para pensar, que sus pensamientos son tomados en serio y que ellos son reconocidos como personas.

**CAMINOS EDUCATIVOS: Política y literariamente Colombia no es un país dialógico, afirma Rodrigo Agudelo en un artículo que apareció en El Tiempo (Agudelo 2016). Políticamente no hay una cultura de la polémica. La literatura tiende a ser monológica. La educación y la academia tienden también hacia el monólogo y hacia la formación de individuos solipsistas e introvertidos. El educador que quiera implementar la Conversación Socrática en y fuera del aula, ¿cómo debe hacer frente a las dificultades provenientes de esta cultura monológica?**

**D.S.:** Se podría pensar que todas las conversaciones entre los seres humanos, en el fondo, de alguna manera buscan dar respuesta a las preguntas que niños, hombres y mujeres, en algún momento desafiante de su vida, se han planteado. La literatura, el arte, la necesidad de conocimiento son expresión, son lenguaje. Si se examinan bien, las expresiones monológicas e incluso las más desesperadamente introvertidas contienen un mensaje, que quiere ser entendido. La necesidad de expresarnos y entendernos es algo así como una ley que rige sobre la naturaleza humana, poseedora del don del lenguaje.

Es cierto que necesitamos cultivar la cultura de la conversación y del diálogo. Para la maestra o el maestro que orienta una Conversación Socrática constituye un enorme reto adentrarse en la comprensión de que el diálogo es intercambio de argumentos y, ante todo, un lugar de encuentro entre personas. Llegar a este encuentro exige el esfuerzo de trabajar conjuntamente dentro del grupo que conversa, a fin de superar los obstáculos que dificultan la comunicación. La Conversación Socrática tiene reglas, orientaciones precisas que ayudan a crear la situación ideal de comunicación, la cual también puede incentivar a los individuos solipsistas a salir de su aislamiento.

## **CAMINOS EDUCATIVOS: ¿Qué puede aportar este método frente a otras formas de encuentro dialógico como las que se dan en la educación virtual?**

**D.S.:** La fuerte tendencia del actual esfuerzo tecnológico-virtual-educativo busca elevar la eficiencia de la enseñanza, asegurar el control de su éxito. Se está ofreciendo formación profesional para el desarrollo de competencias en el manejo de las Tics y en su implementación pedagógica. Estas exigencias profesionales preguntan en primer lugar por el “Output” y en cómo optimizar concretamente el camino para obtenerlo, descuidan la faceta interior del proceso de aprendizaje, así como también el cuestionamiento crítico de las metas que se quiere alcanzar con esta forma de organizar el aprendizaje

El Método Socrático da la bienvenida a formas de encuentro dialógico que organicen la educación virtual, a aquellas que no pregunten por la eficiencia en sentido instrumental, sino por una comprensión seria y por esa investigación profunda que corresponde realizar a la universidad. Dedicar tiempo suficiente permite llegar a un sólido conocimiento. En sentido amplio esta dedicación es no sólo más adecuada al trabajo científico, sino finalmente más efectiva para poder ganar conocimientos propios, examinarlos críticamente y relacionarlos con la vida social (Comp. Raupach-Strey 2012, 390).

**CAMINOS EDUCATIVOS:** Algunos de sus estudiantes manifestaron que una de las problemáticas de la Conversación Socrática es que a veces los estudiantes no llegan a sentir una relación de igual a igual ya que el maestro sigue siendo percibido como el centro del proceso educativo, sobre todo por los más jóvenes y por los que recién comienzan los estudios universitarios. Muchos estudiantes llegan con una cultura de recepción pasiva. ¿Qué puede decir a esto y cómo este problema puede ser superado para una óptima aplicación del método socrático?

**D.S.:** El maestro sigue siendo percibido por algunos estudiantes como el centro del proceso educativo, porque están convencidos que: “pedagogía es el arte de transmitir conocimientos” y, expresan: “¡quiero aprender cómo transmitir mis conocimientos a los estudiantes! Del docente exigen enfáticamente que se centre disciplinadamente en enseñar lo establecido en el programa. El número de estudiantes adaptados a la cultura de recepción pasiva se ha reducido bastante. Justamente estudiantes que han comenzado estudios en los últimos semestres expresan: ¡Durante la clase quiero aprender a descubrir más claramente, la importancia de enseñar para liberar, deseo ser creativo, opinar, proponer, construir con perspectiva territorial dentro de la globalización! ¡Quiero disfrutar de muchas oportunidades para explorar y ganar conocimientos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y disciplinares! ¡Me interesa indagar las problemáticas históricas y presentes de la humanidad que nos llevan a ocuparnos intensamente con los conceptos escuela, maestro, alumno! ¡Me interesa enormemente desarrollar mi autonomía, el aprendizaje autónomo! ¡Quiero romper paradigmas, darle forma al mío propio!

Hace pocas semanas escribí en el tablero el tema en el cual deberíamos centrar nuestra atención y diálogo durante la clase: “*El maestro es el agente más importante dentro del proceso educativo*”. Los estudiantes reflexionaron y me dijeron: “*¡Profesor, tenemos que ampliar el tema porque, dentro del proceso educativo, el maestro y los estudiantes son conjuntamente los agentes más importantes!*”

En la Conversación Socrática maestro y estudiantes tienen exactamente igual derecho de investigar la verdad, de ir aproximándose conjuntamente más y más a ella. Un constante reto para ellos es elevar, apoyados en sus respectivas experiencias, el nivel de comprensión de la filosofía, los principios, las reglas, la actitud y las condiciones propias de la Conversación Socrática. Grande es la responsabilidad y grande la exigencia en cuanto a las competencias del maestro o de la maestra que dirige una Conversación Socrática, y difícil, la tarea de cuidar que las características esenciales de esta forma de conversación se



realicen permanentemente. En algunos trechos puede surgir la frustración, pero lograr finalmente la formulación de un consenso, libera y hace feliz (Heckmann, G. 1993).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colbert, V. (2017) Escuela Nueva. MAGISTERIO. 85, 10 -14

Dussel, E. (1972) Para una ética de la liberación latinoamericana. Argentina: Siglo XXI Editores

—. (2005): Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). Universidad Autónoma de México. Ciudad de México. (Mimeografiado).

Freire, P. (1967) La educación Helmut como práctica de la libertad.

—. (1969) Pedagogía del oprimido

—. (1993) Cartas a quien pretende enseñar.

Habermas, J. (1973) Wahrheitstheorien. Wirklichkeit und Reflexion, Festschrift hrsg. von Helmut Fahrenbach, Pfullingen

Habermas, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa Madrid: Taurus

Habermas, J. (1971) Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas/ N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a. M. 101-141

Heckmann, G. (1993) Das sokratische Gespräch – Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main: dipa-Verlag

Heydorn, H.J. (1980) Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Band 3, Frankfurt am Main: Syndikat

Loska, R. (1995) Lehren ohne Belehrung. Bad Heilbrunn: Klikschardt

Nelson, L (1970) Die Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie. Gesammelte Schriften (Bd. II,); auch in: Nelson, Leonard: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. (1975) Hamburg, Felix Meiner Verlag S.

Nelson, L. (1922) Die Sokratische Methode. (Bd. I). Hamburg: Felix Meiner Verlag

Nelson, L. (1970) Die Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie. Gesammelte Schriften Bd. II, Hamburg

Nelson, L. (1974) Ausgewählte Schriften, herausgegeben und eingeleitet von Heinz-J. Heydorn. Frankfurt /Main: Europäische Verlagsanstalt

Nelson, L. (1970-1973) Gesammelte Schriften in neun Bänden. Band IX, 10 ff. Zitiert nach Heinz-J. Heydorn, Leonard Nelson Ausgewählte Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag

Nilsen, B. (1985) Erziehung zum Selbstvertrauen. Wuppertal

Puche Navarro, R. (2005) Formación de herramientas científicas en el niño pequeño – Una alternativa pedagógica desde el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas. 2da. Edición, Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Rapauch-Strey, G. (2002). Sokratische Didaktik - Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. 2. Auflage (2012). Münster: Lit Verlag

Soler, D. (2000) Experiencia Pedagógica en la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt con el Profesor Heinz-Joachim Heydorn & Traducción de un artículo del profesor Heydorn, "Vom Engagement des Hochschullehrers: "El Compromiso del Docente Universitario". Alma Mater 3, 30-35

# **PENSAMIENTO Y** **VOZ DEL ESTUDIANTE**

## **COLEGIO FONTAN: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INNOVADORA EN COLOMBIA**

Crónica recibida el 3 de junio de 2017 y aceptada el 10 de septiembre de 2017

### **LEIDY MARCELA MORALES MORALES**

Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca  
Correo electrónico: leidy1462@hotmail.com

Era un 31 de marzo del presente año, cuando los estudiantes de séptimo semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot emprendieron camino a la ciudad de Chía, con el firme propósito de encontrar un modelo pedagógico diferente a los colegios no solo de la ciudad de Girardot, sino de la mayoría de instituciones educativas de Colombia. Este recorrido no solo era con carácter informativo sino que también ofrecería a los futuros maestros la posibilidad de abrirse a nuevas perspectivas para aplicarlas en sus prácticas pedagógicas. Así que las expectativas eran altas.

Aproximadamente a las 9 de la mañana llegamos a la Carrera 7 Km. 14, Vereda Fusca, de Chía, acto seguido, las puertas se abrieron, y las miradas curiosas de todos no se hicieron esperar. Primeras impresiones, nadie tenía uniforme y hermosas zonas

verdes rodeaban las instalaciones del lugar. No mucho pudo observarse en este primer acercamiento.

Rápidamente fuimos ubicados en el comedor de la institución donde un representante de ésta nos hizo una pequeña introducción. Lo primero a resaltar del colegio fue que éste era el más innovador de Latinoamérica y se encontraba entre los 10 colegios más innovadores del mundo.

Entre los principios del colegio se encontraban la posibilidad de tiempo variable y flexible, el énfasis en los procesos, el principio de la autonomía y la responsabilidad. Después de este abrebocas todos estaban ansiosos de saber más sobre el funcionamiento de la institución.

Subdivididos en grupos comenzamos nuestro recorrido detallado por el lugar, acompañados de un analista del colegio. Con cada paso que se daba más preguntas surgían ¿dónde están los tableros? ¿Y los cuadernos y cartillas? ¿Por qué no están divididos en salones?

Quien nos acompañaba, un analista encargado del área de música, se encargó de contestar todas nuestras dudas.

La primera duda que encabezó la lista de preguntas fue: ¿Por qué no hay salones ni cuadernos? Pronto supimos que no había grados, sino talleres. Donde podían trabajar niños de diferentes edades en un solo espacio, en la plataforma y que eran promovidos por su nivel de autonomía. Un niño podía terminar su “año escolar” en 4 meses o también en 15 meses, todo radicaba en aquella “autonomía” de la cual hasta el momento no sabíamos nada.

¿Y qué es eso de la plataforma y los niveles de autonomía?

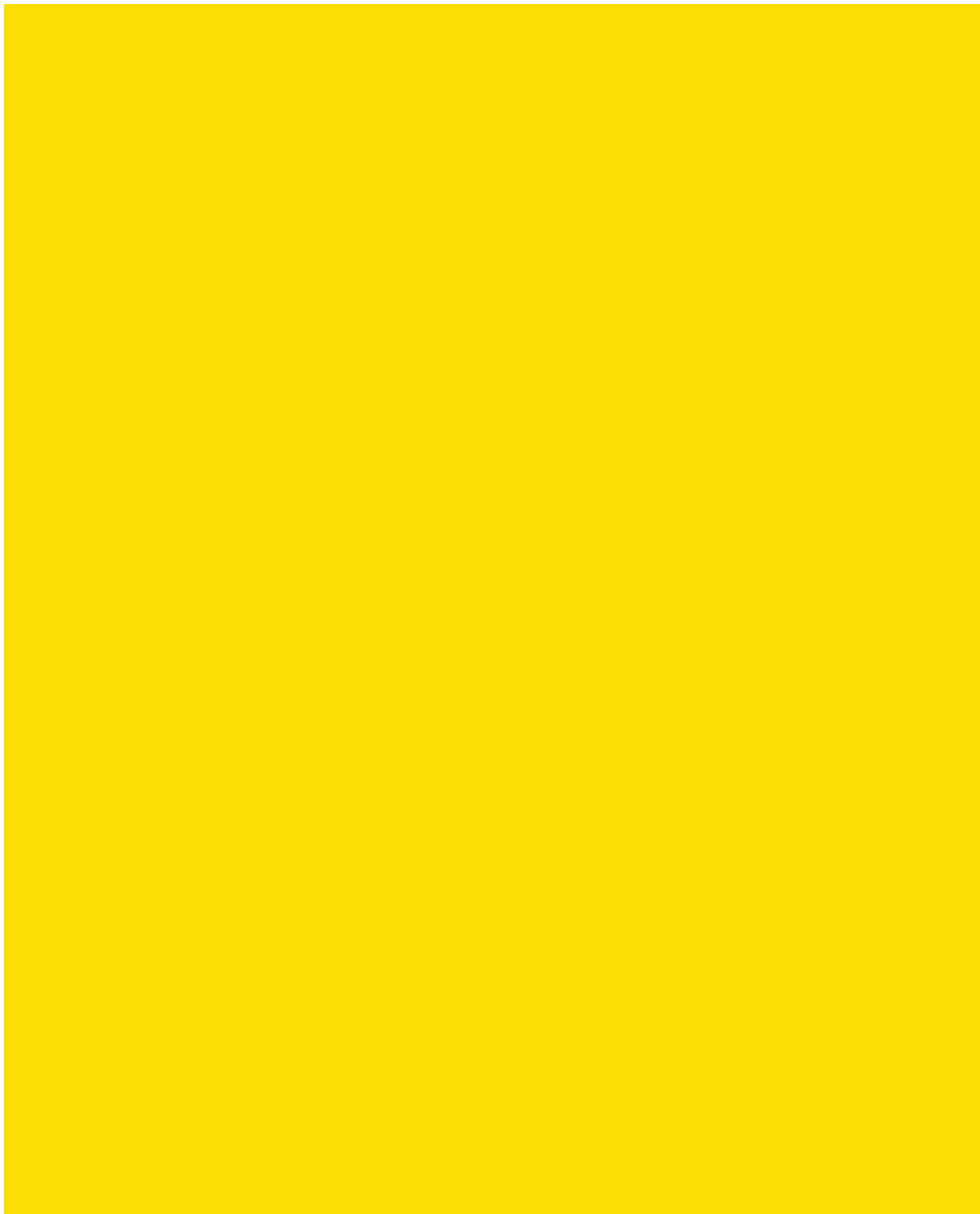
-Como plataforma se usa Quino, donde ponemos los talleres. Cabe aclarar que los talleres son personalizados, responden a las necesidades de los niños. Aquí se intenta llevar al estudiante a la relación de lo que quiere aprender y lo que necesita aprender. Lo que posibilita la promoción de un nivel de autonomía a otro es el nivel de independencia. Cuando un estudiante necesita

constantemente la orientación del tutor, pues se encontrará en los primeros niveles de autonomía, donde todo es más regulado y controlado. Pero si el estudiante llega al punto en que entrega sus compromisos sin ayuda, donde investiga autónomamente, en donde se hace cargo de su propio aprendizaje su nivel de autonomía será superior y por consecuente tendrá el manejo libre de su propio tiempo

En nuestras cabezas no cabía la posibilidad de que un estudiante pudiera ser tan independiente, pero, luego comenzaron las anécdotas de aquellos que lo habían logrado. Como el caso de Laura, quien hizo la “bobadita” de completar 3 años en uno. Eso sí, un viaje de 1 mes a Europa lo ameritaba.

A medida que se recorría cada rincón se empezaba a trazar un paralelo imaginario entre la escuela que conocíamos, esa en la que estudiamos y que ahora trabajamos, frente a esta escuela innovadora que nos mostraba las ventajas de las metodologías alternativas en Colombia, como que al estudiar al individuo como un ser único y no intentar homogeneizarlo con los demás se puede lograr desarrollar al máximo sus potencialidades, priorizando el proceso y no los resultados; dejando el afán de convertirlo en un ser laboralmente productivo y adaptable para darle paso a la persecución de seres innovadores y creativos. Fortaleciendo el pensamiento de futuros líderes en lugar de futuros obreros.

Finalmente, era momento de retornar a casa, no sin antes agradecer cada segundo de esta experiencia. Algunos con el pensamiento de que ojalá su escuela hubiera sido como esta, y otros con el anhelo de trabajar allí algún día.





# REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA EN AMÉRICA LATINA: EL PORVENIR DE LA EDUCACIÓN EN LAS BASES DE LA ENSEÑANZA

**JAVIER VELAZQUEZ**

Licenciado del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca. Actualmente es docente de inglés en un colegio de Espinal, Tolima.

Correo electrónico: [jarturovelasquez333@gmail.com](mailto:jarturovelasquez333@gmail.com)

## **RESUMEN**

En el presente texto se hace una reflexión epistemológica de la pedagogía, que busca llamar a la discusión de las alarmantes bases teóricas, carentes de sustento científico, de las que depende la disciplina dedicada a la enseñanza, siendo una problemática para el futuro de la educación latinoamericana.

**Palabras clave:** epistemología de la pedagogía, educación en Colombia, ciencia e investigación, mercantilización del saber

## **ABSTRACT**

In the present text the author calls for an epistemological reflection about the worrisome theoretical basis, lack of science support, of the pedagogy, what is an issue for the future of Latin American education.

**Key words:** epistemology of pedagogy, education in Colombia, science and research, commodification of knowledge

Los docentes, directivos y el estado han buscado miles de formas desesperadas para solucionar los problemas educativos, junto a los sociales, desde el aula de clase, implementando toda clase de metodologías importadas o nativas, buscando la solución y la innovación en cada rincón de toda propuesta que surge o se hace moda buscando apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un ejemplo de esto es el modelo finlandés que tan mediático se ha hecho en el continente americano.

La afanosa invención o adaptación de metodologías, teorías, terminología y propuestas en el aula extraen todo lo que pueden de todas las ocurrencias, ciencias e investigaciones para dar soporte a la formación de ciudadanos que sostengan la sociedad en difíciles momentos en que los cambios parecen no dar espera a las nuevas generaciones. Infortunadamente, el docente de escuela pública en Colombia, y en general en América Latina, no tiene tiempo, espacio ni recursos de hacer una reflexión epistemológica de lo que debe aprehender para su labor pedagógica. No hay nada más seguro en el sector público que el hecho de que las condiciones de trabajo de la educación pública parecen tener altibajos entre crisis y frágiles estabilidades, por esto nos encontramos con paros, protestas, negociaciones y promesas, todo en un intento de cobertura y calidad, mientras que rara vez se logra lo que se promete en la burocracia.

Mucho menos tiene el profesor tiempo de hacer investigación de su quehacer cuando además de no contar con lo necesario en cuanto a recursos que sean un soporte incondicional, tampoco tiene fundamento epistemológico para hacer algo más serio que una fachada formalista de investigación exigida para aparentar esta actividad, la cual no se realiza porque en realidad existan las condiciones económicas, sociales y teóricas necesarias para realizar investigaciones en el campo de la educación y porque sea una demanda real para el mejoramiento académico y sociocultural, todo lo contrario. Esto significa que muchas de esas investigaciones parecieran no buscar la producción escrupulosa y aporte real, más bien se quiere es lograr el cumplimiento burocrático de una exigencia pasada por investigativa para alcanzar reconocimientos formales económicos y laborales que no se brindan como algo básico en la labor educativa.

Se debe resaltar el agravante por parte de quienes exigen u orientan la investigación pedagógica, dado que no han hecho una reflexión epistemológica repensando el papel y sentido de esta actividad, siguiendo la corriente sin cuestionar las bases, los cambios, y peor, sin darse cuenta de las condiciones en las que se está estructurando tanto la educación como la investigación del proceso educativo, pues el proceso de investigar no es un proceso de anhelo egoísta de reconocimiento para obtener beneficios, se trata de una dinámica sociocultural que implica no solo la demostración, también implica la discusión, difusión y aceptación.

A esto se le suma que al exigir y hablar de investigación en la educación, incluso de la enseñanza misma, se comete el grave error de entrar a jugar en los dominios de una gran cantidad de disciplinas de las que depende la pedagogía (psicología, antropología, sociología, entre otras), incluyendo actualmente las tergiversada neurociencia<sup>48</sup>, y en general ciencias que están en constante producción independiente de lo que suceda en el aula, lo que resulta dejando rezagado al burocráticamente presionado docente “investigador” en sociedades latinoamericanas en donde los estados disponen de recursos mínimos, por cuestiones de corrupción y problemas sociales, para el desarrollo científico y cultural del país.

Esto hace inevitable que sea escasa la inversión destinada a la ciencia, algo que tiene como resultado el bajo el impacto de esta marginada producción científica desde el inicio del siglo XXI en cuanto a la difusión internacional, como así lo concluyen Ríos y Herrero (2005). En el caso de Colombia, solo para divisar ejemplos recientes del poco interés gubernamental en la ciencia, basta con recordar que solo hasta el 2014 se graduó el primer astrónomo del país, ese mismo año el gobierno hizo recortes a la ciencia y la directora de dicha entidad que denunció esto fue destituida<sup>49</sup>. Para el presente año 2017 los proyectos

48. Esta disciplina ha sido mercantilizada vilmente por coaches y gurús empresariales, y para el caso de la pedagogía Hyatts (2010) dice: “Las prisas de ciertos educadores para aportar a los niños oportunidades de aprendizaje «basadas en la neurociencia» se apoyan en información selectiva, extremadamente simplificada, o incorrectamente interpretada [...]. En esencia, la ciencia del cerebro nos da información sobre las neuronas y las sinapsis, pero no ha facilitado información que pueda guiar métodos educativos de una forma que tenga sentido.” La traducción es de Reveter en su sitio web El McGuffin Educativo: <http://mcguffineducativo.blogspot.com.co/2016/07/reflexion-sobre-neurociencia-y-metodos.html>

para la ciencia parece quedar sin sustento presupuestal por falta de ejecución<sup>50</sup> y un gran recorte presupuestal ha indignado a la comunidad científica<sup>51</sup> mientras se habla de investigar en épocas de postconflicto.

Sin embargo, no se trata solamente de un problema de cuestiones gubernamentales, pues “el atraso científico de la región no es meramente circunstancial, sino una consecuencia de condiciones básicas de la sociedad latinoamericana actual” (Herrera, 2015, p. 73). La sociedad colombiana, y muchas sociedades latinoamericanas, por cuestiones sociopolíticas e históricas son ajenas e indiferentes a la cultura científica; no existe una demanda de desarrollo científico por parte de estas sociedades, la religión y las tradiciones son preferidas en muchos ámbitos de la vida del latinoamericano, incluyendo el epistemológico, entornos en los que el valor de la ciencia radica en el utilitarismo de la ciencia aplicada (salud y tecnología), no en el valor implícito de la ciencia como “herramienta para domar la naturaleza y remodelar la sociedad; (...) como clave para la inteligencia del mundo y del yo; y es eficaz en el enriquecimiento, la disciplina y la liberación de nuestra mente”. (Bunge 2000, p. 23). No es de extrañar que la educación evidencie esto en todos sus matices, mientras a los jóvenes la ciencia se les antoja una tediosa serie de áreas de la cual deben deshacerse; en el plano de las academias y universidades nos encontramos, además del interés utilitarista anteriormente mencionado, una oposición o desprecio por la ciencia, ya que<sup>52</sup> por su positivismo es acusada de ser la causa de males como los desastres nucleares y ambientales, sea por cuestiones morales, filosóficas e ideológicas. Algo que ha crecido en las facultades de humanidades, educación y ciencias sociales, donde los futuros docentes de todas las disciplinas, pedagogos y gestores de la educación son formados para ejercer su labor e investigar lo que sucede en el entorno educativo.

49. Información enlazada en un artículo de opinión *Una nación donde la ciencia ficción es utopía* autoría de quien escribe, texto compartido en la plataforma Academia y otros medios: [https://www.academia.edu/28711312/Una\\_nación\\_donde\\_la\\_ciencia\\_ficción\\_es\\_utopía](https://www.academia.edu/28711312/Una_nación_donde_la_ciencia_ficción_es_utopía)

50. *Proyectos de ciencia quedarían colgados con la reforma a las regalías*. Reporte del periódico *El Tiempo*: <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/impacto-de-la-reforma-a-las-regalías-en-proyectos-de-ciencia-y-tecnología-80810>

51. *Recorte del 41% del presupuesto para ciencia genera indignación y protestas*. Reporte del Portal Dinero: <http://www.dinero.com/pais/articulo/cientificos-convocan-planton-por-presupuesto-para-ciencia-y-tecnología/249056>

Y es que muchas ofertas académicas de las instituciones encargadas de formar expertos de la educación, se jactan de brindar una formación que pretende mejorar el estado de la educación mediante la investigación, irónicamente, lo hacen mientras se oponen, en su sesgado discurso, a la ciencia misma que es la vehicula esa investigación. Por lo que solo resuelven abordar la ciencia desde un utilitarismo superficial, mientras se le abandona sin inversión e interés alguno por parte de la sociedad misma que busca su utilidad con afán.

Teniendo en cuenta las previas condiciones, una ciencia de la educación, o pedagogía, produce y se ejerce sin apoyo ni bases científicas ni verídicas, ya sea por negación o ausencia, convirtiéndose en un peligro para la educación misma donde no es la fiabilidad lo que rige el mejoramiento del proceso de formación sino desesperadas especulaciones y pseudociencias de todo tipo. Ejemplos claros de esta nefasta etapa por la que pasa la educación son la dependencia epistemológica de las ciencias de la educación a ideas pseudocientíficas sin sustento como el psicoanálisis, la Programación Neurolingüística, los mitos que tienen los educadores sobre el cerebro<sup>53</sup>, la indemostrable teoría inteligencias múltiples<sup>54</sup> y modelos o enfoques educativos, como es uno de los más extendido en las licenciaturas y facultades de educación; el constructivismo que, bien lo cuestiona Bunge (2007), “es falso y perjudicial, en el sentido de negar la existencia de la verdad objetiva (...) elimina la crítica y el debate” (citado en Santos, 2013). A pesar de la evidente deshonestidad de estos postulados, no son cuestionadas ni replanteadas o contrastadas en las discusiones educativas coyunturales, muchos solo se dedican a reproducir esto en el quehacer y discurso pedagógico sin cuestionamiento teórico alguno. Mientras que cuando llega

52. Muchos utilizan el término “positivismo” como un adjetivo peyorativo contra la ciencia moderna, esto es producto de un desconocimiento de metodología y epistemología de la ciencia, además de filosofía básica; la ciencia no se reduce a la experiencia y fenómenos observables, como postula el positivismo (Bunge, 2011), pues emplea modelos y sistemas formales (lógicos-matemáticos) de entidades no observables.

53. Los mitos que tienen los profesores sobre el cerebro están obstaculizando la enseñanza. Disponible en: <http://rebdo.org/post/145209332106/los-mitos-que-tienen-los-profesores-sobre-el>

54. El creador de esta teoría carente de sustento empírico, Howard Gardner, aseguró que sus postulados se han quedado atrás con los avances actuales: <https://theeconomyofmeaning.com/2016/11/06/howard-gardner-on-his-multiple-intelligences-the-theory-is-not-longer-current/>

a cuestionarse esta decadencia, se hace apología de estas tergiversaciones o falsedades teóricas como única alternativa o la mejor.

Otro ejemplo de la insostenibilidad epistemológica de la pedagogía y su aplicación es visible en el indignante abuso, sin delimitación alguna, de terminología de otras ciencias como “competencia lingüística”, “lenguaje”, “mente”, “ecología”, “relatividad”, “cuántico/a”, “evolución”, “personalidad”, “trastorno”, incluyendo el mismo término “investigación”, siendo tecnicismos extrapolados de disciplinas como la lingüística o semiótica, rebuscados también entre ciencias tan lejanas como la física o biología. Hasta jugar con palabras de ciencias cercanas a la salud como la psicología o psiquiatría, mientras con increíble ironía se despotrica de varias de estas disciplinas, como se dijo anteriormente.

Cabe anotar que muchos de los conceptos discutibles e inverosímiles utilizados son de origen empresarial y corporativo, pero se tienen como necesarios para actuar en el entorno pedagógico, algunos como “nivel”, “habilidad”, “desarrollo”, “comprensión”, “evaluación”, “logros”, “objetivos”, “conocimiento”, “proyectos” entre muchos más, son préstamos de otras actividades ajenas a la enseñanza. Estos “conceptos especializados” tampoco son cuestionados por sus usuarios, simplemente se perpetúan en el discurso de educadores e investigadores sin rastrearse base teórica ni realizar análisis semántico alguno.

Siendo lo anterior solo una mínima muestra, se debería generar una gran preocupación en los docentes, las academias, redes de investigación, gobiernos y todos los considerados “actores educativos”, puesto que uno de los pilares necesarios para la continuación, supervivencia y consolidación de una sociedad, la educación, se encuentra a la deriva de teorías, afirmaciones e ideas sin sustento que afectan el cómo se está formando los ciudadanos latinoamericanos para un anunciado futuro lleno de complicaciones socioeconómicas, culturales y medioambientales. Pero, sucede lo contrario; gran parte de los cambios o propuestas para la educación, defendidos a capa y espada en el limitado discurso educativo, están influenciados por tergiversaciones de terminologías o teorías de otras disciplinas y especu-

laciones inescrupulosas que afectan tanto la educación general, como la misma formación de docentes e investigadores de la educación. Se le suma a esto la falta de tiempo, recursos, la oposición y el desinterés social por el desarrollo e investigación científica, como anteriormente se mencionó, permeando peligrosas concepciones de la educación sin cuestionar las bases epistemológicas de tales.

Si no se hace una revisión y no se repiensa la pedagogía en sus bases, será mayor el daño de las nefastas consecuencias de una educación en estas condiciones, y padecerán esto los que experimentan de primera mano el proceso educativo. El futuro de los estudiantes quienes, en el día a día del aula, son considerados los actores más importantes, está tambaleándose irresponsablemente en insostenibles, perjudiciales y erróneas ideas que se tienen en la educación actual. Esto seguirá si quienes ejercen e investigan la educación siguen siendo incapaces de cuestionarse y buscar mejorar su labor empleando la ciencia como herramienta veraz, para así ampliar las posibilidades de cambios que brinden la oportunidad de formar los ciudadanos que tienen que enfrentarse a un mundo que hoy prefiere la “posverdad”, de la mano de líderes populistas que ascienden aclamados por enemistar con la razón, la verdad y la ciencia para convertir su odio falaz en un discurso oficial que aspira a representar esas futuras generaciones.

Infortunadamente, ante tal amenaza dichas generaciones ya han sido desarmadas por los encargados de la educación, pues han preferido el camino fácil de la pseudociencia o anticencia, como el que han elegido los seguidores de la “posverdad” y no el del progreso científico, como progreso social que le permita a América Latina hacer frente al avance preocupante de la desigualdad, el odio y la violencia que se politiza día a día, y más si se tiene cuenta que la mejor herramienta para garantizar el futuro, como lo es la educación, está inevitablemente conectada con la tendencia política, pero se necesita una educación y pedagogía basada en la evidencia científica que garantice la igualdad, la verdad, el progreso y la paz, para garantizar un futuro así.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bunge, M. (2011). 100 ideas. Argentina. Buenos Aires. Penguin Random House.

— (2000). La ciencia, su método y su filosofía. España. Barcelona. Siglo XXI Editores.

Herrera(2015).CienciaypolíticaenAméricaLatina.Disponibleen:[https://www.mincyt.gob.ar/\\_post/descargar.php?idAdjuntoArchivo=40741](https://www.mincyt.gob.ar/_post/descargar.php?idAdjuntoArchivo=40741)

Hyatt (2007). Brain Gym®: Building stronger brains or wishful thinking? Remedial and Special Education, 28(2), 117-124. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/249835283\\_Brain\\_GymR\\_Building\\_Stronger\\_Brains\\_or\\_Wishful\\_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/249835283_Brain_GymR_Building_Stronger_Brains_or_Wishful_Thinking)

Gómez y Herrero Solana (2005). La producción científica latinoamericana y la ciencia mundial: una revisión bibliográfica (1989-2003). Revista Interamericana de Bibliotecología Vol. 28, Núm. 1 (2005). Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/8595/7945>

Santos (2013). Análisis crítico de la “pedagogía constructivista”. Revista Investigación Educativa Vol. 17, N.º 2, 97-104. Disponible en: <http://www.revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/8210/7160>

# **RESUMENES DE** **TRABAJOS DE GRADO**



**La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de habilidades comunicativas que contribuyan a la reconstrucción del tejido social en niños trabajadores de la plaza de mercado “caballero y góngora” en el municipio de el espinal Tolima, 2017.**

**Cano Álvares, Paola**  
**Montealegre Olivares, Diana Alejandra**  
**Director: Sebastián Camilo Leal Daza**

Esta investigación da cuenta del proceso de investigación realizado con diez niños(as) trabajadores de la plaza de mercado “Caballero y Góngora” en el Municipio de El Espinal Tolima, proceso que se desarrolló en tres fases, siendo la primera un ejercicio de observación, implementación de una entrevista, una encuesta y la aplicación de una prueba inicial para identificar las posibles dificultades que presentaron los participantes en sus habilidades comunicativas (escuchar, leer, hablar, escribir). La segunda fase consistió en la implementación de actividades lúdicas diseñadas por las investigadoras a partir de las dificultades encontradas y teniendo en cuenta los intereses y el entorno de los participantes. La tercera fase fue la aplicación de una prueba final y análisis final, para identificar si las actividades implementadas propiciaron el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y por ende, si estas actividades contribuyeron a la reconstrucción del tejido social en los niños y niñas trabajadores de la plaza de mercado.

**Reconstrucción del mito del minotauro: una propuesta para resignificar la realidad, 2017**

**Ángela María Lasso y Javier Arturo Velásquez Ruiz**  
**Director: Maria Mercedes Hernández**

Con este trabajo se busca promocionar, apoyar y aportar a los procesos de producción e interpretación textual de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Nuevo Horizonte a través de la lectura del cuento fantástico “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges. Su lectura se presenta como herramienta de comunicación creativa y literaria, en la que los estudiantes pueden plasmar y narrar sus propias vivencias y experiencias, mediante la re-escritura del mito griego del Minotauro; convirtiendo así la escritura y los conocimientos en aportes que van más allá de la clase de lengua castellana o del área del lenguaje o de la formación puramente académica. Pues es también intención de este trabajo aportar a la formación integral de los individuos como ciudadanos lectores y constructores de su realidad, capaces de contribuir a sus diversos entornos escolares y socioculturales; por medio de temas relevantes en cuanto que dentro de las mallas curriculares de los colegios públicos se contempla el estudio de la cultura griega y la literatura en el área de lengua castellana.

**La Permacultura, una estrategia ecopedagógica para motivar a la adquisición de competencias comunicativas en inglés en la comunidad educativa rural Guabinal Cerro de Girardot, 2017.**

**Director: José Uriel Leal Zabala**  
**Autores: Rocío del Pilar Celis Ovalle,**  
**Jhonatan Mauricio Chacón leyton,**  
**Helen Andrea Valdés Camacho**

Actualmente la educación rural está enfrentando el desafío de formar personas capaces de pensar de manera reflexiva y crítica por sí mismas, que valoren su libertad y promuevan su cultura rural, es así como se planteó un nuevo diseño metodológico para desarrollarse en escuelas rurales. Dicho diseño fue construido utilizando dos disciplinas, la primera es la permacultura que se define como un sistema, el cual crea un equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, siendo un estilo de vida que permite interactuar con el medio ambiente de una manera amigable y respetuosa. La otra disciplina es la ecopedagogía que, al igual que la primera, apunta a la autosostenibilidad y desarrolla estrategias que inñtan a la reflexión social y cultural. Las anteriores disciplinas se direccionaron hacia el desarrollo de un contenido clave en la actualidad pero al que las comunidades rurales son ajenas por razones sociales, geográficas o económicas, y es la adquisición de competencias comunicativas en inglés (lingüística, sociolingüística

y pragmática) como lengua extranjera. Esto se hizo de forma experiencial y vivencial con el entorno directo de la comunidad educativa Guabinal Cerro de Girardot, que incluyó a los 13 estudiantes con edades entre los 5 y 14 años, reunidos en un modelo multigrado, la maestra titular, los 10 padres de familia y los celadores. Además se contó con la guía y acompañamiento de un hablante nativo del inglés. La presente propuesta promovió la inclusión de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales, la cual presentaba síndrome de Down. Lo anterior bajo el enfoque cualitativo con un tipo de investigación acción participación.



# **REVISTA CAMINOS EDUCATIVOS**

## **REVISTA CAMINOS EDUCATIVOS EDITORIAL**

### **AUTOR INVITADO**

**Una nueva escuela para el siglo XXI**  
Vicky Colbert

### **ARTÍCULOS**

**Experiential Learning, Cultural Identity,  
Second and Foreign Language Learning at  
Ancestral Nasa Community**  
Jhon Martínez

**Edipo: método de análisis**  
María Mercedes Hernández

**La adquisición del inglés como lengua extran-  
jera desde el enfoque de aprendizaje signifi-  
cativo para estudiantes de grado quinto**  
Adriana Hernández y Rocío Suárez

### **INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y PONEN- CIAS**

**Traducción en el aula: una herramienta para  
la enseñanza-aprendizaje del inglés**  
Angie Ariza, Alejandra Triana y Stefy Cárdenas

**Puntos de encuentro para la liberación entre  
la teología de la Liberación y la pedagogía del  
oprimido**  
Jhon Jairo Pérez, Yuliana Gonzáles, Angélica  
Rodríguez

**SECCIÓN ESPECIAL: LA CONVERSACIÓN  
SOCRÁTICA: ECOS EN LA ESCUELA FORMA-  
DORA DE MAESTROS  
DE LA UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA**

**Aprender a filosofar: ¿qué significa eso? Pen-  
samientos Fundamentales acerca de la Didác-  
tica Socrática**  
Gisela Rapauch-Strey

### **Entrevista**

La nueva conversación socrática: una aplicación  
experimental latinoamericana

### **PENSAMIENTO Y VOZ DEL ESTUDIANTE**

**Colegio Fontan: Una mirada a la educación in-  
novadora en Colombia**  
Leidy Morales

**Reflexión epistemológica de la pedagogía en  
américa latina: el porvenir de la educación en  
las bases de la enseñanza**  
Javier Velázquez