

**PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS: LA OBRA
DE PAULO FREIRE Y ESTELA QUINTAR.**



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FUNDADA EL 10 DE JUNIO DE 1950

JOHN ALEXANDER COSSIO MORENO

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICAS DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA**

MEDELLÍN

2016

**PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS: LA OBRA
DE PAULO FREIRE Y ESTELA QUINTAR.¹**

JOHN ALEXANDER COSSIO MORENO

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación**

Director: Diego Alejandro Muñoz Gaviria.

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

2016

¹ Trabajo de grado financiado por la Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación-SEDUCA.

AGRADECIMIENTOS

A la vida por esta oportunidad de formación y por llevarme por este camino esperanzador de la educación y la enseñanza.

A mis estudiantes de primaria que con sus alegrías, tristezas y esperanzas alimentan cada día la pasión por la labor de enseñar.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
IDEAS PRELIMINARES.....	2
CAPÍTULO I: PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS: LA OBRA DE PAULO FREIRE Y ESTELA QUINTAR.....	4
Apología.....	5
Problema de investigación.....	7
Por qué de la investigación, para qué pensar hoy en las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas.....	9
Aproximación a la lectura y la escritura en clave de pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: Un estado del arte.....	11
Tránsitos y metas: Recorrido para alcanzar otras miradas posibles.....	24
Caminos a recorrer: Cartografiando territorios de pensamiento.....	25
CAPÍTULO II: TRADICIONES O CULTURAS PEDAGÓGICAS: DEL CONTEXTO EUROPEO Y NORTEAMERICANO AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO.....	34
Pedagogía y didáctica: Algunas miradas, configuraciones y abordajes.....	36
De las tradiciones o culturas pedagógicas modernas hacia el pensamiento pedagógico latinoamericano.....	41
La tradición anglosajona- angloamericana.....	42
La tradición pedagógica francófona o de ciencias de la educación.....	45
Tradición alemana o germánica o de ciencia de la educación.....	48
Pensamiento pedagógico latinoamericano.....	52
A modo de síntesis.....	57

CAPÍTULO III: DIDÁCTICA LATINOAMERICANA: REFLEXIONES EN TORNO A LA OBRA DE PAULO FREIRE Y ESTELA QUINTAR.....59

La obra del maestro Paulo Freire.....	60
¿Por qué y para qué una lectura de Freire hoy?.....	60
Concepción pedagógica en Freire.....	66
La pedagogía como postura política.....	66
El quehacer educativo en la pedagogía freireana.....	68
Concepción didáctica en Freire.....	70
Didáctica Crítica: enseñanza y aprendizaje.....	70
Lectura y escritura desde el pensamiento freireano.....	73
Lectura y escritura: Leer y escribir el mundo.....	73
La obra de la profesora Estela Quintar: Un legado zemelmaniano.....	78
La importancia del pensamiento de Quintar y Zemelman.....	78
Concepción pedagógica en Estela Quintar y Hugo Zemelman.....	85
De la pedagogía del bonsái a la pedagogía de la potencia.....	85
Educación no- parametral.....	88
Concepción didáctica en Estela Quintar.....	90
Hacia una didáctica no- parametral o didáctica de sentido.....	90
La lectura y la escritura en Estela Quintar.....	94
Leer y escribir en, desde y para la vida.....	94
Diálogo entre Paulo Freire, Hugo Zemelman y Estela Quintar.....	98

CAPÍTULO IV: APUESTA DIDÁCTICA. DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LA PALABRA A LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL MUNDO Y DE LA VIDA.....102

Otras miradas a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: Hacia nuevas búsquedas en la educación rural.....	109
La lectura como conexión con el mundo y la vida.....	104
La escritura como tejido y arte.....	105

El cuerpo y el arte en la lectura y la escritura	106
La lectura y la escritura en la pedagogía crítica y la didáctica no-parametral.....	107
Método de alfabetización crítico o sicosocial.....	108
La enseñanza de la lectura y la escritura con conciencia y sentido histórico.....	110
La problematización y la concientización como método.....	112
Dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	113
IDEAS FINALES.....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

RESUMEN

Este trabajo de investigación se teje alrededor del tema de las pedagogías y didácticas críticas, específicamente la obra de Paulo Freire y Estela Quintar, aborda los lugares de enunciación de la pedagogía y la didáctica en general para llegar a las didácticas críticas y didácticas no-parametrales desde el pensamiento latinoamericano; se parte del problema de las posturas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura en espacios institucionalizados y se pretende comprender las concepciones que existen sobre este tema en la obra de estos autores; para esta labor, se propone como metodología desde el enfoque hermenéutico las cartografías conceptuales o de pensamiento que permiten mapificar y reconstruir territorios de reflexión desde lo interpretativo y se concluye que estas didácticas críticas y no-parametrales son un espacio de búsqueda como alternativa política, académica y humana para reivindicar la potencia de los seres humanos; por último se propone una apuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura acorde con este pensamiento.

Palabras clave: Pedagogía y didáctica, didácticas críticas, didácticas no-parametrales, lectura y escritura, conciencia histórica, sujeto potente.

IDEAS PRELIMINARES

El trabajo de investigación “Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar”, tiene como propósito fundamental problematizar sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que se dan en espacios institucionalizados como la escuela y proponer a la luz del pensamiento de estos autores unas nuevas miradas y posturas frente a la enseñanza de la lectura y la escritura como herramientas para el sujeto en su contexto, de tal forma que este pueda aportar de manera crítica y reflexiva desde sus experiencias vitales a la construcción de las realidades que le rodean.

Esta investigación nace de la necesidad de ampliar las concepciones de lectura y escritura que se dan en la escuela, basados en el pensamiento de Freire y Quintar, para concebir los procesos lectoescriturales como un anclaje que se amarra a la vida y al mundo, es esta una problemática para el sistema educativo y para los sujetos o estudiantes, ya que pareciera que se aprende a leer y escribir en y para las tareas escolares y no para la vida.

Para lograrlo, se ha indagado sobre los lugares de enunciación de la pedagogía y la didáctica en general y de las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas, para proponer a partir de la enseñanza crítica y de la didáctica no-parametral algunos dispositivos didácticos que permitan ampliar el espectro de lo que es la lectura y la escritura y su significado en la escuela, en la vida y en el mundo, como posibilidad de ponerse en contacto con otros a través de la palabra dicha y escrita.

Se pone de relieve en este trabajo, la enseñanza crítica y la didáctica no-parametral como unidad de acción- reflexión, es decir, como método o práctica y como teoría que aportan a deconstruir las posturas epistémico-pedagógicas que se han tejido en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que se anclan en la pedagogía crítica, la pedagogía de la potencia y

la epistemología del presente potencial para proyectar otros modos posibles de enseñar y aprender a leer y a escribir el mundo vital.

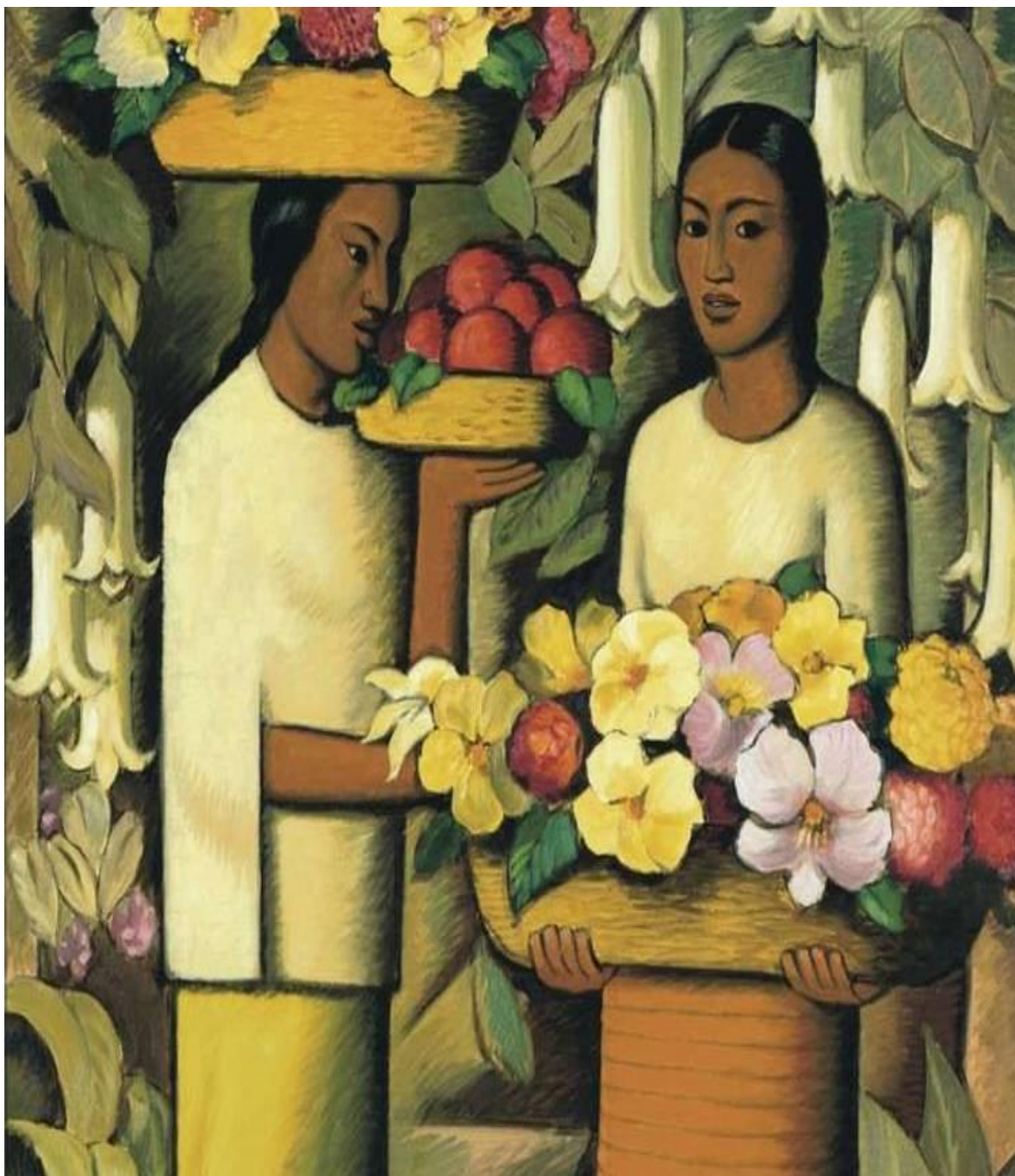
Es a través del campo didáctico, donde se ven reflejados los procesos de enseñanza y aprendizaje, concebimos la enseñanza crítica y la didáctica no-parametral como campos abiertos, flexibles y en construcción, no como un campo hecho y acabado mediado por disciplinas y contenidos para llevar al aula de clase; por el contrario, la didáctica en la postura latinoamericana se concibe como una praxis humana y política que está siempre en contingencia y en construcción para proponer el encuentro del sujeto consigo mismo, con el otro y lo otro hacia la problematización y concientización partiendo de su cotidianidad.

A la luz de estos argumentos, se ha generado una apuesta didáctica que pone su mirada sobre la transformación de las concepciones de lectura y la escritura, para proponer unos dispositivos didácticos que le apuesten a la enseñanza de la lectura y la escritura en un contexto determinado o concreto, que para este caso sería la educación rural; estos dispositivos didácticos le apuestan a la transformación de las concepciones de enseñanza para llenarlas de sentido y significado desde lo no-parametral.

Este trabajo no pretende dejar conclusiones porque sería contradictorio con los planteamientos hechos, sin embargo, se propone dejar líneas de fuga y caminos abiertos a otras indagaciones e investigaciones para que desde las didácticas latinoamericanas puedan repensarse los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, queda abierta la invitación a recorrer este sendero de problematización frente a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y a ver en la enseñanza crítica y la didáctica no-parametral un camino como posibilidad que llena de sentidos tanto las prácticas de enseñanza como aprendizajes del sujeto en y para la vida.

**CAPÍTULO I: PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS
LATINOAMERICANAS: LA OBRA DE PAULO FREIRE Y ESTELA QUINTAR**



Martínez, R. (1938). Mujeres con flores. [Óleo].

Fuente: Disponible en:

<http://clar.in/2alvPvr>

Apología

Este proyecto pretende reconstruir los aportes conceptuales que desde el campo de la pedagogía y la didáctica autores como Paulo Freire y Estela Quintar, brindan a la pedagogía crítica latinoamericana. En primer lugar, la obra del maestro Freire es un baluarte fundamental para la tradición pedagógica latinoamericana, puede ser enunciada en clave pedagógica como educación popular y en el campo didáctico como didáctica crítica. Esta propuesta contribuye a la configuración de una manera de entender la educación y la formación como procesos de concienciación y como prácticas de libertad.

En segundo momento, la propuesta de la maestra Quintar enunciada desde la pedagogía como pedagogía de la potencia y desde la didáctica como didáctica no parametral, permite ubicar en el centro del debate pedagógico y político en América Latina al sujeto y sus posibilidades. Así, la educación y la formación se reivindican en la colocación del sujeto como histórico y social.

Estos enfoques traen consigo toda una reflexión y deconstrucción epistemológica, pedagógica y académica de las formas cómo se ha concebido la pedagogía, la didáctica, la educación, la formación y la enseñanza en el ámbito educativo. Desde los postulados de estos pensadores, se propone ir más allá del simple proceso de enseñanza – aprendizaje o de las formas tradicionales y eurocentradas, ya que no está reducida a la institucionalidad escolar; de esta manera, la pedagogía y la didáctica crítica latinoamericana, consideran los sujetos como constructores constantes de sus realidades en relación con otras, otros y lo otro.

Proponen además, la reivindicación de la educación como un proceso humanista, problematizador y que no opera bajo parámetros o lógicas reproductoras del orden dominante. Por lo tanto, la idea de pedagogías y didácticas críticas en relación con las concepciones de lectura y escritura que se

dan en las propuestas de estos autores latinoamericanos, permiten comprender y entender los sujetos como creadores, constructores y transformadores de su realidad. Dicho esto, se considera pertinente este análisis y deconstrucción y se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de lectura y escritura existentes en las propuestas pedagógico-didácticas críticas de Paulo Freire y Estela Quintar?

El marco teórico sobre el cual se realizará la investigación gira en torno a los aportes de la Paulo Freire y Estela Quintar a la pedagogía latinoamericana, los estudios de la teoría crítica y la epistemología de la conciencia histórica de Hugo Zemelman. La metodología de investigación está sustentada en el enfoque cualitativo con orientación en la hermenéutica crítica.

Objetivo General: Comprender las concepciones pedagógico-didácticas que se dan en clave de lectura y escritura existentes en el pensamiento de Paulo Freire y Estela Quintar, para aportar a la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

Objetivos Específicos:

- Reconstruir las configuraciones de las pedagogías y las didácticas en general y de las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas.
- Develar las propuestas de las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas desde la postura de Paulo Freire y Estela Quintar.
- Describir a partir de las pedagogías y didácticas críticas metódicas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Problema de investigación

Las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas han sido el resultado de diferentes posturas de pensamiento crítico, contrahegemónico, basado en rutas de revolución, de resistencia y reexistencia de las formas bancarias en que funcionan los sistemas educativos en la región latinoamericana. Esta pedagogía y didáctica críticas, buscan alternativas políticas, académicas y humanas para reivindicar la potencia de los seres humanos, en tanto sujetos formadores y transformadores de su propia realidad.

Este trabajo pretende comprender las concepciones de lectura y escritura existentes en las propuestas pedagógico-didácticas crítica, de Paulo Freire y Estela Quintar, y en ese sentido, dar atisbos para desmitificar la idea de escuela, como único escenario para enseñar y aprender, o vista la escuela como un escenario social siempre de puertas abiertas, y desde allí, encaminar al ser humano a transitar caminos donde los procesos de educación sean procesos de transformación y los procesos de formación sean procesos de emancipación (Muñoz, 2013), es decir, como un escenario siempre de puertas abiertas.

Tal postura permite preguntarse por las pedagogías y didácticas críticas, por la lectura y la escritura en términos de la escuela como escenario de formación, pero también como contexto de reproducción de estructuras ideológicas, que están pensadas y al servicio de los estados nacionales; en otras palabras es la pregunta por la escuela, ¿por qué la escuela?, ¿para qué sirve la escuela hoy?, ¿por qué la escuela enseña a leer y a escribir?, ¿para qué leer y escribir?, esto tiene un correlato en la relación de la escuela, la pedagogía, la didáctica y la lectura y la escritura.

Se hace necesario entonces, desde una postura crítica que está enmarcada en esta pedagogías y didácticas latinoamericanas, indagar por los propósitos e intencionalidades de la escuela como dispositivo de control social de los gobiernos

y la lectura y la escritura como instrumento para lograr preceptos estatales, es decir, la escuela como una forma de reproducción de ideales hegemónicos, como una forma de sujetarnos a las formas de la ley de los estados, y la lectura y la escritura como herramienta para lograrlo, como instrumento de su legitimidad y formación de los ciudadanos y la ciudadanía (Echeverri y López, 2013).

Las pedagogías y didácticas que se ponen en práctica en las aulas de hoy, son posturas de carácter eurocentrista, que son importadas desde otros países, con tradiciones epistemológicas y pedagógicas que no permiten construir formas propias formas de ser y estar en el mundo y que son puestas en práctica como una suerte de colonialismo académico y cultural (Muñoz, 2013), por tal motivo, se pretende proponer una forma de decolonización de las estructuras ideológicas de la escuela y exponer otras alocuciones – alternativas que permitan crear en los seres humanos conciencia, como una forma en clave crítica de construcción de subjetividades, de praxis pedagógicas que estén encaminadas a la cimentación de lo educativo desde nuestra propia historia y realidad.

En las propuestas de Freire y Quintar la lectura y la escritura como procesos sociales y políticos van más allá del ámbito institucional – escolar, siendo parte de la escritura y la lectura de mundo. En este sentido, siendo el ser humano antropológicamente un ser inacabado y curioso, requiere de la pregunta para dinamizar formas no coloniales y reproductoras de lectura y escritura.

Para hacer posible este acercamiento con las apuestas epistémicas de estos autores, se propone articular su pensamiento con los procesos de educación rural en lo que respecta la lectura y la escritura en este ámbito; en conexión con esto se indagará sobre la lectura y la escritura desde las didácticas críticas como posibilidad en la educación rural, en el sentido de que esta amalgama un sinnúmero de reflexiones de diversas vertientes del pensamiento educativo, así pues, podría pensarse en el contexto rural una educación desde lo no-parametral ,

es decir, como alternativa educativa que responda a los contextos de modo que haya coherencia entre el hacer y las realidades específicas.

De estos argumentos, se genera la siguiente pregunta orientadora que permite configurar el problema de investigación, y en relación con el objeto de estudio que ésta propone cabe preguntarse: ¿Cuáles son las concepciones de lectura y escritura existentes en las propuestas pedagógico-didácticas críticas de Paulo Freire y Estela Quintar.

¿Por qué de la investigación, para qué pensar en el presente en las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas?

La importancia de la investigación sobre las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas y su abordaje desde la concepción de la lectura y la escritura, radica en que esta se desmarca de las formas como de manera tradicional, eurocéntrica y hegemónica se han entendido los procesos lectoescriturales como procesos de adscripción funcional y técnica a un mundo gramatical preestablecido.

Es pertinente este análisis, ya que parte del presupuesto antropológico-pedagógico de que los seres humanos independientemente del acceso que tengan a universos gramaticales preestablecidos, leen y escriben el mundo, es decir, el proceso de lectura y escritura, no se constituye como una transferencia mecánica de conocimientos, sino y en palabras de Freire, este proceso requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. Se propone un trabajo entonces, que permita visualizar otras formas, alternativas, mediaciones, interacciones y escenarios donde converjan la lectura y la escritura en clave crítica, como un ejercicio de reflexión que conlleve al sujeto a un quehacer crítico, como problema intelectual y político de recuperar el pensamiento y leer las circunstancias.

Los autores que sustentan esta investigación son los profesores Paulo Freire y Estela Quintar, argumentan sobre la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano y en sus propuestas tienen horizontes conceptuales coherentes con las metas propuestas en esta investigación. En primer lugar, la obra del maestro Freire puede ser enunciada en clave pedagógica como educación popular y desde el campo didáctico como didáctica crítica, desde esta perspectiva esta, propuesta contribuye a la configuración de una manera de entender la educación y la formación como procesos de concienciación y como prácticas de libertad.

De otro lado, la propuesta de Quintar enunciada desde la pedagogía como pedagogía de la potencia y desde la didáctica como didáctica no parametral, permite ubicar en el centro del debate pedagógico y político desde América Latina al sujeto y sus posibilidades; desde esta óptica es necesario repensar cómo se concibe la pedagogía y la didáctica, no sólo desde una mirada universalista, sino pensada como espacios de recuperación de la memoria, la historicidad y la reivindicación del sujeto constructor de realidad. También es relevante proponer como horizonte de sentido, la epistemología zemelmaniana, es decir la epistemología del presente potencial o epistemología de la conciencia histórica, desde la cual el sujeto es un actor reconstructor, que puede estar inmerso en un proceso de educación-formación, no desde el contrato colonial, sino desde su propia historicidad.

Llevar a cabo esta investigación, es por un lado un reto personal, en tanto se refiere a la transformación –entendida como formación- para la labor docente, o sea, trascender en la educación como maestros y maestras, en términos de sus capacidades y aptitudes académicas, pedagógicas y sociales para poder pensar en la transformación de los procesos educativos, y por otro lado, transitar a la innovación, hacia un pensamiento epistémico, divergente, crítico y autocrítico que permita no solo transformar las prácticas docentes, sino que haya un impacto de la mano de estas prácticas en los procesos educativos y sociales.

Se considera que la presente investigación aportará elementos innovadores en la producción académica y en el ámbito científico como aporte a la construcción del conocimiento pedagógico y educativo, porque es una contribución al estudio sobre las didácticas de la lectura y la escritura, al indagar su relación con las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas; de esta manera se articula este tema con los objetivos que persigue la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín en su línea de investigación “didácticas de la lectura y la escritura”, ya que desde la perspectiva de esta investigación se propone ir más allá del simple proceso de enseñanza – aprendizaje de los procesos lectoescriturales, no solo en la escuela, sino en los espacios no institucionalizados.

Aproximación a la lectura y la escritura en clave de la pedagogía y didáctica críticas latinoamericanas: Un estado del arte.

Presentar el estado del arte o los antecedentes en esta investigación se torna necesario en la medida que pretende, por un lado, dar a conocer hasta qué punto se han adelantado investigaciones en torno a la pedagogías y didácticas críticas y a la didáctica no- parametral en búsqueda de la relación con la lectura y la escritura, ya que permite visualizar los avances investigativos que se han dado en este tema, y por otro lado, porque es posible reconocer y demostrar el problema de investigación o el vacío de conocimiento que justifica en cierta medida la investigación.

Ante este horizonte, se ha indagado sobre diferentes referentes bibliográficos, entre los que se encuentran productos de investigación (artículos de revista), documentos, libros, reseñas, escritos, tesis de maestría y doctorado que dan cuenta de los trabajos realizados previamente en este tema. En el ámbito internacional existen trabajos en países como Argentina, México, Brasil, Venezuela y Ecuador, puesto que el tema de las pedagogías y las didácticas críticas se ha pensado, casi siempre, en América Latina; en el contexto nacional

se revisaron diferentes posturas respecto de la lectura y la escritura y las pedagogías y didácticas críticas, estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas, además de las políticas educativas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): los Estándares Básicos de Competencia y los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana; también en esta pesquisa hay trabajos de investigadores independientes como el profesor Marco Raúl Mejía y su postura respecto de las pedagogías críticas en Colombia y América Latina.

En la esfera regional, se han encontrado estudios sobre la enseñanza de la literatura en la Universidad de Antioquia, algunas producciones importantes sobre pedagogía crítica en la Universidad de San Buenaventura y la Universidad Pontificia Bolivariana; existen además sobre el tema diversas publicaciones en revistas indexadas como Educación y Pedagogía (U.de.A), En clave social de Universidad La Sallista, Revista Kavilando, Ágora USB, Revista Q (UPB), Revista Itinerario Educativo, entre otras.

De acuerdo con (Molina, 2011) en su artículo ¿Y qué hay que hay de las pedagogías críticas?, se puede entender primeramente por pedagogía como "...el estudio del problema educativo, la reflexión y revisión científica del quehacer educativo, de sus diversas relaciones y temáticas; cómo se manifiesta socialmente en el día a día, lo que ha hecho y ha sido la educación hasta el día de hoy..." (p. 2-3). Desde este postulado podemos entender la pedagogía como el referente desde el cual se piensa el acto educativo en todas sus dimensiones. Así mismo, explica la pedagogía crítica "Como parte de los desarrollos y de las nuevas producciones de la pedagogía en general, se ha puesto de relieve la pedagogía crítica [...] se inspira en los trabajos de Freire, nace en los presupuestos que subyacen de su obra" (p. 2-3).

El profesor Marco Raúl Mejía (2008) hace un acercamiento al tema que se pretende indagar en esta investigación; en su texto: Pedagogías Críticas en

tiempos de capitalismo cognitivo, considera "...que la pedagogía hoy es un campo transformándose y, por lo tanto, en reconfiguración, ya que ella también es afectada por los diferentes fenómenos científicos, tecnológicos y culturales constitutivos de las globalizaciones..." y reflexiona sobre las pedagogías críticas que hoy se erigen en el contexto educativo, para anunciar miradas alternativas y proponer que otra escuela, educación, pedagogía y sociedad son posibles, como respuesta al proyecto educativo de lo que este investigador llama capitalismo cognitivo. Esta reflexión nos presenta las nuevas configuraciones de la educación y la pedagogía en el contexto del capitalismo y la modernidad, y propone las pedagogías críticas como alternativa educativa y social para la refundación de la escuela.

Igualmente, en otro artículo titulado "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XII" Mejía (2011), plantea que recuperar la pedagogía no es un camino sencillo, puesto que la formación en pensamiento crítico tiene que ir más allá de la modernización ejercida por el capital globalizado y resalta que el ejercicio de los educadores es una labor profundamente política en la medida que se ejerce el poder en el escenario de la escuela, considera a este actor educativo de suma importancia puesto que es él en la medida que sustente sus prácticas en estas pedagogías críticas y libertarias quien decida no caer en "[...] la premura de la modernización que nos propone el capitalismo cognitivo y globalizado para la escuela, caemos en su aceptación acrítica, confundiendo actualización con transformación" (p. 138). Así mismo, considera al docente como constructor de esas nuevas pedagogías críticas y, a su vez, de geopedagogías, de manera que puedan romper la idea que los colocaba como portadores de saber, asumiéndose como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas como experiencia en cuanto profesionales práctico-reflexivos de la educación (Mejía, 2011, p. 138-139).

En una compilación realizada por Brito (2008), sobre la educación popular y las pedagogías críticas, avalada por el CLACSO², anuncia que estas pedagogías significan un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta o instrumento para propiciar la transformación de las sociedades latinoamericanas, "La nueva pedagogía crítica, renovada y profundamente humanista, debe considerar que constituye como nunca antes un instrumento para el cambio social latinoamericano" (p. 29-30). Esta concepción de pedagogía crítica está basada en la obra de Paulo Freire, así la pedagogía freireana "[...] se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social, como propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia" (Brito, 2008, p. 32).

Esta concepción de la postura de Freire respecto de la educación popular y las pedagogías críticas, es una gran contribución al pensamiento de la educación latinoamericana, y en este sentido propone unas pedagogías alternativas, una forma diferente de concebir la educación y la escuela y le apuesta a la emancipación del ser humano y la creación de sus propias identidades (Brito, 2008); el artículo aborda como metodología el análisis del discurso, pero propone como metodología de investigación para las pedagogías críticas y la educación popular la etnografía, la narrativa (biografización, lectura del territorio, autobiografías), la reconstrucción de la memoria histórica, entre otros.

En este mismo sentido, el investigador Muñoz (2011, 2012, 2013), tiene una amplia producción sobre el tema de las pedagogías críticas, en diferentes revistas nacionales e internacionales, habla de estas como una forma de emancipación de las esferas sociales y en este sentido de la escuela, resume su postura respecto de estas pedagogías de la siguiente manera:

Para estas pedagogías críticas, que podrían enunciarse a grandes rasgos como:
Pedagogías radicales, teorías críticas del currículo, teorías críticas de la

² Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

reproducción, teorías de la resistencia, ciencia crítica de la educación, educación popular, pedagogías subalternas, pedagogías contra hegemónicas, pedagogías de los oprimidos, entre otras., los procesos de educación son procesos de transformación y los procesos de formación son procesos de emancipación (Muñoz, 2013, p. 42).

Asimismo, (Muñoz, 2013) señala las pedagogías críticas como procesos de formación para la emancipación, donde los sujetos se asuman en un proceso permanente de construcción y autoconstrucción “Para esta postura crítica de la formación, los sujetos siempre estarán en proceso de formación, no existen los sujetos formados, como no existen los seres humanos terminados” (p.42). Este autor arguye que los procesos de educación en clave crítica, deben tomarse como prácticas de libertad que retan a las personas en tanto sujetos históricos, sociales, culturales y políticos, y finalmente plantea que “[...] para el pensamiento crítico y humanista latinoamericano, la recuperación del pensar de los sujetos, en sus contextos y en sus búsquedas políticas – epistémicas, se reconoce en su dinámica, en su movimiento, en su inacabamiento” (Freire, 1984, p. 44).

En esta dirección, el mismo (Muñoz, 2012) en un artículo sobre la Educación Popular como práctica libertaria, nos da a entender que la educación popular es una concepción político- pedagógica de corte crítico que se puede equipar y leer en clave de pedagogía crítica, esta educación asume una postura crítica frente a las realidades contextuales de los escenarios educativos, es decir, hace resistencia a los contextos políticos actuales neoliberales y bancarios. Por eso este autor, resalta la dimensión crítica de la educación y de la escuela y propone la educación popular y la pedagogía crítica como “[...] una estrategia de política cultural, desde la cual agenciar acciones pedagógicas y políticas que colaboran en la construcción de una alternativa cultural y política para una sociedad justa y equitativa, donde se puedan pensar otros mundos posibles” (p. 157); además propone descentralizar, en otras palabras, descolonizar las ideas educativas-formativas domesticadoras de tradiciones pedagógicas centradas en

pensamientos migrados desde otros ámbitos y no construidos en y para nuestras necesidades colombianas y latinoamericanas. Lo sustenta de la siguiente manera:

Para la EP, el principal aporte pedagógico latinoamericano es la crítica a la escuela como máquina de educar, y la reivindicación de los círculos de cultura y la educación como práctica de la libertad, como centro de sus propuestas pedagógicas. Así, lo pedagógico en la EP no es sinónimo de un saber para la reproducción social, sino, un saber de los oprimidos para su concienciación y liberación (Muñoz, 2012, p.158).

En esta línea de pensamiento se inscriben además, dos investigadoras de la Universidad Católica de Oriente (Vallejo y Rodríguez , 2012) en un artículo titulado Una lectura desde las pedagogías crítico - altéricas al maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica, explican que uno de los saberes pedagógicos que puede generar resistencia y alternativa frente a la instrumentalización de la educación es la pedagogía crítica, esta pedagogía parte de la idea y el interés de la emancipación humana, no solo en la escuela, sino en la realidad social. Se refiere además, al papel del maestro como una forma de "... reivindicación del maestro (a) como sujeto crítico y del saber, y sus prácticas pedagógicas como prácticas de libertad, abre la reflexión hacia la pertinencia de la formación crítica como emancipación humana y política" (p. 52-53). Lo altérico, se refiere a la concepción del otro, de los otros, como parte activa de la construcción humana, o sea, de la reflexión y las prácticas sociales en el respeto por el otro, por los otros; por esta razón proponen la alteridad y lo crítico como una alternativa o una salida pedagógica a la experiencia humana que se vive hoy, a saber:

[...] una pedagogía crítico – altérica sólo puede pensar la formación humana como crítica o emancipadora. Esta formación es entendida como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias (Vallejo C, et. al, 2012.p. 53).

Uno de los pensadores y fundadores de la pedagogía crítica es el estadounidense Henry Giroux, en un artículo publicado en la revista Praxis Educativa de la Universidad de la Pampa, Argentina, Giroux (2013) argumenta “[...] que los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo sin precedentes –financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares, y tecnológicos– para ejercer formas de control poderosas y diversas.” (p.15). Así mismo, propone que la pedagogía no puede ser reducida a lo instrumental de métodos, didácticas o como sinónimo de enseñanza, sino que ésta debe trascender, ya que se encarga de formar lo humano, y en ese sentido plantea que “[...] la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” (p. 16). Así, el trabajo que propone el profesor Giroux tiene que ver con la manera en que las pedagogías críticas se convierten en herramientas de reivindicación democrática.

En un artículo publicado por la investigadora ecuatoriana Catherine Walsh (2007) en la revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, habla sobre la educación, las pedagogías decoloniales y la interculturalidad en búsqueda de una educación diferente que se piense desde la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino decolonial, la educación, entonces, según la autora sí puede contribuir a la construcción de seres críticos y sociedades más justas.

Finalmente, una investigación realizada por Analí Torres (2009), centra su interés en la educación como un factor para el empoderamiento humano y reflexiona sobre la pedagogía crítica en el aula como un factor de suma importancia para el empoderamiento propio y de los otros, desde esta perspectiva emancipadora del acto pedagógico, que se sustenta en el empoderamiento del estudiante como una vía para la transformación individual y social. A partir de esta

postura el estudiante se hace consciente de sus capacidades y potencialidades y de cómo puede posibilitar actos de transformación a nivel subjetivo y colectivo, ante este argumento la autora plantea que:

Una educación para el empoderamiento se define, como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social (Torres, 2009, p. 15).

En este sentido, la escuela debe repensar e incrementar sus esfuerzos por el fortalecimiento de procesos concientizadores y emancipadores en el aula, donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propias prácticas de vida.

De otro lado, en la Revista Itinerario Educativo de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, existe un artículo denominado Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar, este habla acerca de las didácticas críticas latinoamericanas, es decir, la didáctica planteada por Freire, y de las didácticas no-parametrales planteadas por Quintar, argumentos de carácter crítico.

Estas didácticas críticas y no-parametrales se convierten “en un filtro pedagógico y político, frente a la oleada de perspectivas didácticas instrumentales, las posturas latinoamericanas se sitúan en una lectura explícitamente crítica” (Otálvaro y Muñoz, 2013, p. 49). Para estos autores la didáctica no se reduce al hecho técnico de enseñar y aprender, ni está instrumentalizada por pedagogías y didácticas de otras corrientes epistemológicas, sino que pueden ser construidas desde y para Latinoamérica, así la enseñanza que es de lo que se encarga la didácticas “[...] es intersubjetividad, el ser humano una biografía, y la sociedad una construcción colectiva” (p. 49).

Respecto de la idea de didáctica no-parametral para la profesora Quintar “[...] lo didáctico, como todo lo humano, tiene una base existencial, no sería posible

hablar de la didáctica sin el reconocimiento del ser humano. Y por lo anterior, el tema de la enseñanza no sería posible sin la experiencia humana” (Otálvaro, et al, p.53), por lo tanto, esta didáctica está pensada esencialmente desde lo humano, no desde las formas de reproducción del saber y el poder, “[...] que sólo se interesa por la sofisticación instrumental – técnica de las estrategias tendientes a la masificación y alienación cultural”. (Otálvaro, et al, p, 53). En últimas, esta didáctica latinoamericana:

[...] es una didáctica crítica, que coloca como centro de la enseñanza y la institucionalidad, la defensa de la emancipación humana, rompiendo así, con los reduccionismos bancarios que han querido ver la enseñanza y sus correlatos institucionales, como estrategias de reproducción de los parámetros culturales, sociales y políticos sustentados por ciertos grupos o clases sociales (p. 56)

Desde la perspectiva de didáctica crítica, didáctica no-parametral o didáctica formativa como la llaman los investigadores (Guarín y Ríos, 2009), en una investigación consensuada con los profesores Hugo Zemelman y Estela Quintar, nos hablan de vislumbrar lo didáctico más allá de las industrias curriculares y de acreditación, como la de educar la educación y presentar en el educar una opción pacífica – revolucionante (p, 261); es decir una educación educada que propenda por “[...] otras didácticas, no parametrales, críticas, inspiradas más allá del instrumentalismo, de las industrias curriculares, de los procesos de acreditación” (p, 263).

La didáctica crítica, no-parametral o formativa, desde los postulados de estos pensadores, se propone ir más allá del simple proceso de enseñanza – aprendizaje o de las formas tradicionales, eurocentradas como se enseña en el aula, por el contrario, la didáctica crítica, no-parametral “propone una educación formativa, ética y política, estética, una educación crítica, una educación filosófica, que forme en el pensar crítico, epistémico, desde una relación pedagógica abierta y espontánea, historizada” (Guarín, et al, 2009, p, 265).

Aparece en este horizonte de la didáctica no-parametral, una investigación de (Loaiza, 2009), realizada en la Universidad de Manizales, donde propone un diálogo entre la didáctica no-parametral de Quintar y Zemelman, con la educación ambiental, como posibilidad para activar el pensamiento crítico desde el cuidado de lo ambiental y no meramente de manera instrumental, sin poder concientizar sobre la importancia del tema ambiental; el diseño de investigación es narrativo de tópicos desde lo hermenéutico.

La relación escuela, pedagogía y didáctica críticas que se propone aquí, se presenta como una manera posible de leer la realidad social latinoamericana y más específicamente de la educación; de esta manera, esta diada se convierte en una postura pedagógica, esencialmente crítica que procura que “[...] la liberación del sujeto por medio de una verdadera formación, cuyo fin no es alienar sino comprender que hay algo dentro de ese individuo, para así acabar con la domesticación a la cual desde la misma historia se encuentra sometida la educación” (Betancur, Muñoz y Torres, 2013, p. 366) y así propender por la formación del ser humano, en tanto, sujeto crítico y transformador.

Respecto de la lectura y la escritura, existe bastante literatura que da cuenta de investigaciones que se preocupan por buscar estrategias pedagógicas y didácticas de cómo hacer en el aula para mejorar los procesos de lectura y escritura, esto en la educación básica, es recurrente encontrar textos que sugieren metodologías de enseñanza para este proceso. En relación con las pedagogías críticas, se encontraron investigaciones en las que sí hay puesto un interés por abordar la lectura y la escritura de manera transversal con estas pedagogías, pero en su mayoría, el ámbito de la educación superior.

Lidia Cardinale (2008), en su artículo La lectura y la escritura en la Escuela. Aportes para la reflexión desde la Pedagogía Crítica, hace algunos cuestionamientos acerca de la lectura y la escritura en la escuela y se pregunta por factores como: “¿La lectura y escritura en la escuela constituye un tema o un

problema? ¿Es tema de la didáctica, tema de la Pedagogía o problema de la psicopedagogía? ¿Qué aporte puede realizar la Pedagogía para la comprensión de este tópico de la enseñanza?” (p.2), y argumenta que los procesos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos de la educación y en este sentido leer y escribir debe convertirse en un proceso dialógico y crítico que propicie la interacción con la realidad social.

También Zubieta (2013), plantea un uso crítico y creativo de la lectura y la escritura en jóvenes, pero en el contexto de la internet, bosqueja la idea de que existe la necesidad de realizar en la reflexión pedagógica nuevos estudios respecto de la lectura y la escritura que se genera con la incorporación de internet en la vida cotidiana y académica de los jóvenes, de manera que estas reflexiones puedan acomodarse a los contextos y necesidades de los jóvenes – estudiantes. En esta investigación las categorías de lectura y escritura se abordan desde tres autores: Paulo Freire, Michel de Certeau y Roger Chartier, todos ellos centrado en el papel protagónico del sujeto dentro de dichos procesos. En los hallazgos se puede destacar que en relación con la lectura y la escritura “[...] que se practican en la red, estas se caracterizan por su simultaneidad, es decir, no se privilegia ninguna de las dos sobre la otra, lo que significa que, no leen más que lo que escriben o viceversa [...]” (Zubieta, 2013, p. 289). Los instrumentos utilizados para esta investigación estuvo centrada en la aplicación de algunas encuestas a estudiantes y de grupos de discusión, con jóvenes estudiantes de bachillerato de una Institución Educativa Distrital de la Ciudad de Bogotá, finalmente plantea una propuesta pedagógica, con estrategias metodológicas, basada en las pedagogías críticas y en el manejo de herramientas TIC, con el fin de proponer ejercicios de pensamiento reflexivo y creativo para abrir espacios de diálogo reflexivo y horizontal sobre aspectos de la vida y la realidad cotidiana.

En el grupo de investigación Pedagogía y didácticas de los saberes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Echeverri, et al, 2013), realizan una investigación acerca de por qué leer y escribir, y se hace un recorrido histórico

acerca de la lectura y la escritura en la escuela como fundamento para la construcción de ciudadanías, argumentan que la capacidad de los individuos para participar en la vida pública tiene que ver con las habilidades de lectura y escritura, hablan sobre esta idea de la siguiente manera:

[...] se aprendía a leer y a escribir, como forma de alfabetización general, pero que realmente la escuela no era un espacio para las letras, entendidas éstas desde el refinamiento propio de los letrados [...] para la construcción constante de esa ciudadanía se presentaba la escritura porque ésta era una máquina mediante la cual, al mismo tiempo que liberaba, se producía mayor sujeción (p. 304-305).

Es importante tener presente, que si la escuela debe ser un espacio de transformación, emancipación y liberación; en la historia de la escuela y la educación que conocemos hoy, la escuela ha estado y está al servicio de los estados nacionales, con la herramienta de la lectura y la escritura, como instrumento de su legitimidad y formación de los ciudadanos y la ciudadanía. Es entonces para esta investigación, la pedagogía crítica en relación con la lectura y la escritura, una alternativa a la lógica de por qué la escuela, de para qué leer y escribir y en este sentido, la respuesta es, la lectura y la escritura no como una herramienta instrumentalizada de legitimación del poder del estado-nación, sino como una forma en clave crítica de construcción de subjetividades, de praxis pedagógicas que estén encaminadas a la humanización, al respeto por el otro, por lo otro, y sí como un instrumento para el cambio social desde lo humano.

Por otro lado, en una tesis de maestría en educación de la Universidad de Antioquia denominada “La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos” (Pérez, 2014), se habla acerca de las prácticas de enseñanza de la literatura en tres contextos específicos en los cuales se indaga sobre la didáctica de la literatura, habla acerca de “[...] el lector como constructor de significados, la formación de hábitos lectores, el placer estético y los horizontes de expectativas de los estudiantes [...] la experiencia directa y personal con la lectura, fomentando la interacción y comunicación literaria[...].” (p.13). Esta tesis trata de configurar la enseñanza de la literatura desde tres

trayectos: Los modelos de enseñanza de la literatura, la concepción de la literatura en los diferentes enfoques del lenguaje en Colombia y finalmente desde el ámbito investigativo de la literatura; propone como metodología el estudio de caso, realizado en tres instituciones educativas del departamento de Antioquia.

Por su parte, en un artículo denominado “Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia” (Cáceres, et al, 2014), plantea una investigación como arqueología de la lectura y la escritura, en donde proponen un “[...] recorrido histórico de la concepción de la lectura y la escritura en Colombia, a partir del uso de la tecnología en la formación del sujeto, en un periodo comprendido entre los años 90 hasta la sociedad de la comunicación”. Para estos investigadores la lectura como práctica social y educativa, es un acto histórico que permite vislumbrar la realidad lectora y escritora en Colombia en su devenir, en este orden de ideas:

La lectura constituye más que una interpretación de fonemas, en palabras del escritor colombiano Ospina (2003) es mucho más de lo que nos enseña la alfabetización, es mucho más que organizar las sílabas y reconocer las palabras, es un acto creador sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría; es también una manía, una obsesión, un tranquilizante, una distracción y sobre todo una felicidad (p, 184).

Algunos autores como Isabel Solé y otros, hablan de que independientemente del tipo de lectura que se realice y del objetivo trazado, los aspectos psicológicos, tales como el estado de ánimo, motivación frente al tema, el grado de atención y las tensiones físicas pueden influir considerablemente en la eficacia de la lectura. Esto se debe a que tales factores inciden a su vez tanto en la percepción (factor fundamental) como en la concentración y en la comprensión (Cassany y Castellá, 2010, Pérez, 2014, Solé, 1992,). Esta autora plantea las estrategias de aprendizaje como actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar. No existe unanimidad entre los autores a

la hora de considerar las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita.

En este panorama se pretende que el estudiante acceda al saber desde la concientización de sus habilidades y potencialidades, empoderándose de su proyecto educativo para transformar su subjetividad y su entorno (Cassany, et al, 2010). Esta actitud posibilita replantear un cambio esencial en la forma de organización del sistema educativo donde se mejoren las prácticas intencionalmente desde una pedagogía crítica, una educación diferente se piensa desde la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino decolonial. "La educación sí puede contribuir a la construcción de seres críticos y sociedades más justas" (Walsh, 2007, p. 29).

Encontramos finalmente, un trabajo de grado de maestría en educación denominado "Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural" (Céspedes, 2014), en el cual se propone asumir la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en contextos de educación rural, es decir, la lectura y la escritura como factores pensados desde las cosmovisiones, arraigos y proyecciones de vida individual y colectiva en la ruralidad, de tal manera que permita al sujeto reconocerse en ellas a través del amor por la tierra, de su historicidad, de sus propios modos de crear el mundo, de relacionarse con la naturaleza y de conservación del legado ancestral. Leer y escribir, desde esta mirada se construyen como experiencias y como encuentros consigo mismo y con el otro, desde la diferencia y hacia la participación.

Después de realizar este riguroso rastreo bibliográfico, encontramos que hay ausencia de trabajos e investigaciones que se preocupen por la búsqueda de la relación entre las pedagogías y la didácticas críticas, para la enseñanza de la

lectura y la escritura, desde la postura de estos dos autores que dan luz a la propuesta, Paulo Freire y Estela Quintar, pues este andamiaje permite que podamos hacer lecturas críticas de la realidad en la que vivimos los actores educativos, sin embargo, no se encuentran trabajos que vinculen directamente las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas con la lectura y la escritura, pues esta indagación se ha hecho casi siempre en el ámbito de la educación superior; queda entonces, la tarea de proponer alternativas académicas útiles que propicien una discusión en torno a la lectura y la escritura planteadas desde las pedagogías y las didácticas críticas latinoamericanas, que es lo que esta investigación pretende develar.

Tránsitos y metas: Recorrido para alcanzar otras miradas posibles.

Objetivo General

Comprender las concepciones pedagógico-didácticas que se dan en clave de lectura y escritura existentes en el pensamiento de Paulo Freire y Estela Quintar, para aportar a la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

Objetivos Específicos

- Reconstruir las configuraciones de las pedagogías y las didácticas en general y de las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas.
- Develar las propuestas de las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas desde la postura de Paulo Freire y Estela Quintar.
- Describir a partir de las pedagogías y didácticas críticas metódicas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Caminos a recorrer: Cartografiando territorios de pensamiento.

Enfoque Investigativo: Cualitativo con orientación Hermenéutica- Crítica

Esta investigación está sustentada en el enfoque cualitativo con orientación en la hermenéutica crítica. Así las cosas, desde lo metodológico la investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, pues ésta busca comprender fenómenos sociales de las relaciones subjetivas e intersubjetivas de los seres humanos y sus comunidades (Sandoval, 2002), en este sentido, en palabras de Martínez (2006) la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Asimismo, la búsqueda de alternativas académicas y políticas para el rescate de lo social y lo humano, ya que, el objeto principal de la investigación en cualquier ámbito es proponer desde los resultados alternativas para el mejoramiento de los procesos humanos y este caso específico los procesos educativos en la didáctica de la lectura y la escritura.

Del mismo modo, como orientación epistemológica se tiene la hermenéutica crítica que busca la comprensión de los fenómenos y las relaciones de los seres humanos con el mundo que les rodea, es decir, la interpretación del mundo mediada por la comprensión de los fenómenos humanos; la relación de los seres humanos con el mundo, es una relación hermenéutica que se da a través del lenguaje, buscando así el conocimiento del otro y de los otros y la comprensión de la sociedad y del mundo y sus relaciones de manera crítica (Vila, 2004).

De este modo, habitar este horizonte permite al ser humano entender que este tiene una estructura dialógica que está encadenada con todos los acontecimientos humanos, el lenguaje está conectado con las comprensiones del mundo que cada individuo elabora o construye según su experiencia (Gadamer, 1998). Desde este punto de vista, podría decirse que no existen conocimientos estrictamente objetivos (Martínez, 2006), en tanto, la hermenéutica busca comprender e interpretar, los fenómenos humanos desde el punto de vista interpretativo desde una perspectiva histórica, social, política y educativa.

En lo que respecta técnicas de investigación se utilizan las cartografías conceptuales, que son una suerte de estados del arte, de mapificaciones que

permiten vislumbrar quiénes hablan del tema, cómo, dónde hablan de eso, desde qué perspectivas. De otro lado, las herramientas que se utilizarán son fichas contextuales, fichas textuales y matrices teóricas, desde la lectura de contexto y la dinámica interna de la pedagogía y la didáctica, la emergencia de las pedagogías y didácticas críticas y la propuesta de metodólicas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las cartografías desde la postura del pensador Jesús Martín-Barbero (2001), se constituyen desde pluralidad de perspectivas y miradas; en otras palabras, a partir de éstas se puede mapear el territorio, no sólo como un espacio geográfico, sino como un espacio de construcción del discurso, de preguntas y narrativas o relatos.

El proceso de cartografiar desde esta óptica, permite imaginar o pensar lo no-pensado y configurar nuevos territorios de reflexión y pensamiento (Babero, 2001). Lo anterior, no sugiere por su puesto, la creación de una nueva teoría, sino que visualiza más bien, la idea de aportar en la construcción de campos académicos o disciplinares en torno a la idea pedagógica y didáctica desde lo latinoamericano.

Esta metaforización de las cartografías, que no parten en este caso, de territorios geográficos, sino desde territorios de pensamiento “inexplorados”, dejan de manifiesto el objeto de realizar un recorrido de adentro hacia afuera al pensamiento pedagógico y didáctico de los autores propuestos, es decir, para este trabajo los autores son el territorio y las mapaficaciones el análisis de sus obras, para hilvanar una cartografía teórica.

Desde este enfoque, se presentan los procedimientos que se utilizarán en esta hermenéutica reconstructiva o crítica desde cada uno de los objetivos específicos. En un primer momento, metodológicamente se pretende reconstruir qué hace posible el surgimiento de la pedagogía y la didáctica, y también la reconstrucción de una microtendencia que son las pedagogías y didácticas críticas. En esta reconstrucción se tendrá en cuenta, asuntos internalistas que permitan entender a grandes rasgos cómo se constituye la pedagogía y la didáctica, cómo emergen

las pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas y cómo aparecen unos elementos desde éstas para entender la didáctica de la lectura y la escritura.

En segundo lugar, se proyecta elaborar una cartografía específica, sobre lo que pasa en términos de pedagogía y didáctica críticas en América Latina, desde algunos autores, fundamentalmente Freire, Zemelman y Quintar, para argumentar y explicar, qué hizo posible la obra de ellos, en qué contexto de época, porque se produce eso en América Latina y cuáles son sus aportes a la construcción de un pensamiento pedagógico y didáctico latinoamericano.

Desde este punto de vista, se han identificado algunos textos fundamentales o unidades de trabajo para registrar la obra de los autores; a partir de cada texto, se pretende reconstruir las tramas, tejidos y contextos en que fueron escritos, por qué su contenido y por qué su impacto y significación para el proyecto de investigación, para desde allí, ampliar sobre las concepciones pedagógicas y didácticas de los autores y cómo aparece inmerso el asunto de la lectura y la escritura en sus posturas epistémicas

Para esta tarea se han identificado los siguientes textos estratégicos de la obra de cada uno de los autores.

En Paulo Freire se tendrán presentes las siguientes unidades de análisis:

- ***A Impotância do Ato de Ler***, la primera edición en portugués apareció en 1982, Siglo XXI Editores. La edición que se va a utilizar en la presente investigación es **La importancia del acto de leer y el proceso de liberación**, Siglo XXI editores, segunda edición en español 2013.
- ***Professora sim; tia nao: cartas a quern ousa ensinar***. Primera edición en portugués es de 1993, Editorial Olho d'Água. La edición que se va a emplear en esta investigación es **Cartas a quién pretende enseñar (Primera Carta)**, Siglo XXI editores, 2014.

- ***Extensão ou Comunicação.*** La primera edición portuguesa es de Paz y Tierra en 1970. La versión que se va a emplear en la investigación es Extensión o comunicación.
- ***Educação como Prática da Liberdade.*** Primera edición en portugués 1967, Paz e Terra. La edición que se va a utilizar en la investigación es esta primera edición en versión digital.
- ***Cartas a Guínea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.*** Publicado inicialmente por la Universidad de Harvard en 1970. Para la investigación se utilizará la versión digital en portugués de Paz y Tierra quinta edición.

La obra de Hugo Zemelman y la profesora Estrela Quintar se analizará, a la luz de la epistemología de la conciencia histórica que propone Zemelman, por tal razón para efectos del proyecto se trabajará con la obra de los dos autores, de manera que se pueda cruzar su pensamiento; uno como epistemólogo y la otra como pedagoga o didactóloga, ya que los fundamentos de la obra de Quintar están dados desde el pensamiento zemelmaniano. Para este fin se han seleccionado las siguientes unidades de análisis:

- ***Pedagogía de la dignidad de estar siendo.*** Hugo Zemelman y Estela Quintar. Entrevista realizada por Jorge Rivas publicada en la Revista Interamericana del CREFAL (2005, p. 113-140)- Versión Digital, Biblioteca IPECAL.
- ***El conocimiento como desafío posible.*** Hugo Zemelman. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. IPECAL (2006) -Versión Digital
- ***Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización.*** Estela Quintar. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. Universidad de Manizales (2007). –Versión Digital.
- ***Epistemología y Educación: El espacio educativo.*** Hugo Zemelman. Revista Mexicana de Sociología (1991)

- ***La enseñanza como puente a la vida.*** Estela Quintar. Colección Conversaciones Didácticas. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. IPECAL. (2006)
- ***Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.*** Hugo Zemelman. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL. Versión Digital.
- ***Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral.*** Entrevista a Estela Quintar. Revista Pedagógica de la Universidad de La Salle, Facultad de Educación, Bogotá. (2009).

Finalmente, para abordar la construcción de metódicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, el procedimiento se realizará teniendo como eje la educación rural o la ruralidad, a partir de las reflexiones encontradas en las reconstrucciones hechas de las obras de los autores, estas metódicas están fundamentadas desde la perspectiva de Zemelman y Quintar con la educación no parametral y la didáctica no parametral y desde Freire el método de alfabetización crítico.

Diseño Metodológico

Técnicas de recolección de la información

Para la obtención de la información se parte de varios instrumentos de recolección de información, por un lado unas fichas contextuales, fichas textuales y por otro, de una matriz categorial que se explican a continuación y que surgen de las unidades de análisis que son los libros de los autores en que se basa la investigación.

Fichas contextuales: Estas fichas se constituyen a través de la ubicación general del texto en el momento histórico en que fue escrita la obra de los autores, permite evidenciar a qué responde el libro o cuál es su tesis fundamental; en

síntesis, permiten hacer la ubicación hermenéutica del libro y el autor en el contexto de la investigación; a través de estas fichas se configura los hitos del libro, para ubicarlo en un contexto determinado y construir las fichas textuales.

Ficha textuales: Las fichas textuales hacen referencia a las citas extraídas del libro, para buscar la relación entre las categorías, el texto o unidad de análisis y el autor. Estas fichas sirven para la elaboración de notas y memos analíticos, para dar cuenta de la lectura por categorías, hacer síntesis de lecturas para comprender el tema estudiado e ir hilando la construcción conceptual.

Matriz Categorical: Surgen del cruce de las fichas textuales y las fichas contextuales, como un insumo que engloba y conecta las lecturas desde las categorías; permite hacer un cruce de información para dar cuenta del pensamiento del autor y funciona como un mapa conceptual que posibilita escritura de los capítulos de la investigación.

Ficha contextual

Referencia Bibliográfica:		N° de ficha
Descripción del texto:		
Versión original del texto y versión a ser estudiada		
Tesis del libro o idea central		
Contribución al proyecto de investigación		

Ficha textual

Referencia Bibliográfica:		N° de ficha
Cita	Categoría	
	Subcategoría	
	Código	
Memo:		
Reflexión		
Preguntas		
Relaciones		

Matriz Categorial

Categoría inicial	Subcategorías	Citas-Referencias	Códigos o descriptores	Categorías emergentes
Pedagogía				
Didáctica				
Lectura y escritura				

**CAPÍTULO II: TRADICIONES O CULTURAS PEDAGÓGICAS: DEL
CONTEXTO EUROPEO Y NORTEAMERICANO AL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO.**



Escamez, J. (s.f). Mural Mi Tierra.

Fuente: Disponible en:

<https://www.flickr.com/photos/chilesoc/7754423076>

El presente capítulo parte de la reflexión acerca de la instauración de tres culturas o tradiciones pedagógicas que surgieron durante el siglo XIX y fueron instaladas al mismo tiempo en diferentes contextos, incluida la realidad educativa latinoamericana, así las cosas, se pretende vislumbrar la manera cómo han sido exportadas, implementadas e incluso impuestas estas tradiciones como una suerte de colonialismo epistemológico y pedagógico en nuestros contextos escolares.

Es necesario entonces identificar estas tradiciones diciendo que, en el centro de la tradición anglosajona o angloamericana se encuentra el problema de las teorías curriculares y las teorías del aprendizaje como una apuesta a la organización de la enseñanza y el aprendizaje; en la tradición alemana o germánica aparece una fuerte preocupación por el tema de la formación para ir más allá del proceso educativo y encargarse de la formación para la vida, en esta cultura se diferencia la educación, la pedagogía y la didáctica; de otro lado, en la tradición francófona encontramos la configuración de las ciencias de la educación, entre ellas, la sociología de la educación, historia de la educación, psicopedagogía, además se identifica la necesidad de las didácticas disciplinares o específicas que se encargan de los contenido y de las formas como han de ser enseñados. Finalmente, se apuesta por la configuración de un pensamiento pedagógico latinoamericano desde postulados emancipatorios y críticos que propendan por el rescate del sujeto y sus narrativas, para proponer una pedagogía y didáctica críticas latinoamericanas entendidas como praxis políticas, pensadas desde las problemáticas y particularidades educativas de este contexto.

En este sentido, se han retomado trabajos como los del profesor Noguera (2009, 2010) quien hace una genealogía de la pedagogía moderna y en la cual abarca la instauración de estas tres tradiciones intelectuales y pedagógicas. También se retoman las investigaciones de Runge (2007, 2013) para acercarnos a la tradición alemana o de ciencia de la educación; estudios como el de Ríos, (2008) en relación con la tradición pedagógica francófona o de ciencias de la

educación. Así mismo, se han recopilado investigaciones en el ámbito colombiano sobre educación, pedagogía y didáctica de los profesores Zuluaga (1999), Echeverri (1993), Runge y otros (2010, 2013) que permiten entender las concepciones alrededor de la pedagogía y la didáctica como campo de saber disciplinar y profesional de la educación y de la enseñanza.

A continuación, se procederá a argumentar más ampliamente las ideas expuestas anteriormente, desde una perspectiva reconstructiva y crítica que permitirá acercarnos a las voces y ubicación teórica de los investigadores y profesores que han pensado el asunto de la educación, la pedagogía, la didáctica, las tradiciones pedagógicas y finalmente la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

Pedagogía y didáctica: algunas concepciones, configuraciones y abordajes.

Hablar hoy sobre la pedagogía como un campo disciplinar y profesional, es poner de manifiesto un campo de conocimiento en construcción, el cual se puede leer y elaborar desde diferentes lugares de enunciación, por tal razón, en este apartado se tratará de sustentar la idea de que la pedagogía está afincada en un campo disciplinar y profesional en sí misma, que se encarga de la educación en sus múltiples formas y dimensiones y permite la producción de conocimiento y experticia profesional del quehacer docente, de la práctica educativa y de la formación.

Siguiendo a Bourdieu (citado por Moreno, 2003), un campo es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras, se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones, de relaciones objetivas; el campo es dinámico, flexible, social e histórico (Runge, Garcés y Muñoz, 2010). En consecuencia un campo es “[...] un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas,

independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan” (Moreno, 2003, p16).

En este orden de ideas, el campo profesional (área de intervención y desempeño) y disciplinar (saber específico, conocimientos) de la pedagogía debe entenderse como un espacio de reflexión, construcción e interacción de diferentes procesos desde los cuales se reivindique la pedagogía como un campo de problematización, en otras palabras, cómo entenderla de manera que se constituya en saber pedagógico en términos amplios, y no esté solo reducida al educar o al enseñar. Asimismo, cómo concebir la pedagogía, de modo que se ocupe de lo disciplinar y lo académico, a fin de que, se puede reconocer su carácter universitario y no se invisibilice el ejercicio de la profesión docente y todas las dinámicas que con esto se ponen en juego (Runge, et al, 2010).

Así pues, un campo desde la teoría de los campos de Bourdieu (2003), permite reconstruir las tramas y configuraciones de la producción de un saber, en otras palabras, el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, se convierte en un campo en tensión que estructura y define las fronteras de conocimiento, métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico- metodológicos que dejan consolidar el objeto de estudio propio del campo (Runge y Muñoz, 2012). Lo anterior, pone de relieve la teoría de los campos como un espacio de construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

La pedagogía desde el campo disciplinar es asumida como “[...] la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (Zuluaga, et al, 2003, p, 111). Así las cosas, la pedagogía es tomada como un conjunto de saberes y prácticas, que tiene por objetivo la enseñanza, pero no meramente el asunto de “enseñar bien”, sino que es un proyecto más complejo que involucra la profesionalidad docente, es decir, la experticia profesional.

En este sentido, el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica³, alude a la pedagogía como “[...] una disciplina en la que se mueven coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas, lo cual no impide que ella tenga un campo autónomo en varios sentidos: histórico, epistemológico, experimental y comunicativo” (2003, p, 183). En este punto, se propone como eje articulador del campo disciplinar y profesional de la pedagogía el concepto de saber pedagógico. De acuerdo con esto, el maestro es concebido como sujeto de saber pedagógico (Zuluaga, 1999). Esto es, un actor educativo que puede construir el campo conceptual- epistémico y aplicado de la pedagogía como sujeto de saber que entiende que la pedagogía como conocimiento, exige reflexión, análisis y retroalimentación en los procesos de enseñanza - aprendizaje y formación.

Las anteriores ideas permiten comprender la pedagogía como un campo disciplinar y profesional de los maestros, en términos de su quehacer y su formación. Así, los profesores Runge, Garcés y Muñoz (2010) entienden “[...] por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico- saberes pedagógicos, teóricos y prácticos- y de capital social –interacciones, profesiones- sobre la educación [...]” (p, 51), desde este argumento puede consolidarse la pedagogía como un campo científico y práctico de la educación.

Por lo anterior, es posible comprender y entender la pedagogía como un conjunto de pensamientos y reflexiones sobre la praxis educativa o educación y como una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y complejidad (Runge, et al, 2012). Es entonces la pedagogía un campo

³ El Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia aporta elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestro país. Así, hizo visible las primeras formas de saber sobre la enseñanza, el surgimiento de la escuela y la aparición del maestro como sujeto de saber. Su trabajo busca localizar los acontecimientos que permitieron las diversas condiciones de posibilidad que gestaron y determinaron la escuela, el maestro, la pedagogía, la enseñanza, los métodos desde mediados del siglo XVIII hasta sus problematizaciones actuales (Zuluaga, 2005). De aquí en adelante se comprenderá Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica como GHPP.

multidisciplinar, dinámico, flexible y contingente, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber pedagógico y con la producción de las diferentes formas de praxis educativa- formativa.

Desde este punto de vista, se propone entonces considerar la educación como una praxis o práctica. La praxis es un fenómeno antropológico en tanto humano y transformador del hacer humano, para acercarnos a la comprensión de la práctica educativa-formativa como un aspecto básico dentro del contexto de la praxis humana y social conjunta (Benner, 1996, citado por Runge). En este contexto, la praxis educativa configura la pedagogía como su campo disciplinar y profesional, es decir, que consolida la pedagogía como la reflexión o discusión sobre lo que llamamos práctica educativa o educación, no antes, sin hacer la salvedad, de que la educación ha existido mucho antes de que hubiera pedagogía como reflexión sistemática de ésta.

Un elemento más, el campo disciplinar y profesional de la pedagogía propone la reflexión y comprensión sobre el fenómeno de la praxis educativa o educación, en tanto es posible reconstruirlo como saber pedagógico desde sus concepciones teóricas y prácticas. En últimas, cabe preguntarse por la pedagogía en términos de la formación de los maestros como un campo disciplinar y profesionalizante.

De otro lado, se pretende conceptualizar a grosso modo, la comprensión de la didáctica como un subcampo o subdisciplina de la pedagogía que se encarga de la enseñanza en un sentido amplio y complejo y dar una mirada general a las diferentes tradiciones pedagógicas y didácticas desde las cuales se ha configurado el campo didáctico.

La didáctica en su sentido más amplio y enciclopédico, es considerada y en palabras de Comenio, como “el arte de enseñar”, sin embargo, parece un argumento muy reducido para definir o categorizar el acto de la enseñanza. Para el investigador Runge (2013) la didáctica se entiende como una subdisciplina o

subcampo de la pedagogía que se encarga de investigar, reflexionar y proponer de un modo teórico y práctico las situaciones de enseñanza - docencia y aprendizaje, que tiene como objeto más particular la formación.

Desde la perspectiva comeniana, se vislumbran dos aspectos importantes para la enseñanza, el primero, desde una mirada continental europea, es cómo secuenciar el acto de enseñanza, en sentido del tiempo y segundo desde el mundo anglosajón, cómo organizar los contenidos, desde una visión curricular o curricularista de tipo administrativo. Al este respecto Runge (2013) argumenta:

Un aspecto que comienza a marcar las reflexiones pedagógico-didácticas es que el tiempo aparece como variable importante en el proceso de organización de la enseñanza. Se va configurando así el problema de la secuenciación en la enseñanza. Y con ello emergen las preocupaciones por las forma de transcurrir de la enseñanza y por los esquemas acción como asuntos clave de la acción y planeación de la misma enseñanza. (Runge, 2013, p. 202).

En otro sentido, Medina (2009) hace un acercamiento a la didáctica como “[...] la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos.” (p. 7); propone además, la didáctica a modo de reflexión y análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje, sin dejar de lado la docencia, constituyéndose como un espacio nuclear para la formación.

En síntesis, la didáctica es un subcampo de la pedagogía, también disciplinar y profesional que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del ejercicio de la docencia, en otras palabras, se ocupa de las situaciones y reflexiones sobre la educación y particularmente sobre la enseñanza y sobre las diferentes maneras de pensar la enseñanza (Runge, 2014).

Al referirnos a la educación y al campo de la pedagogía y la didáctica, estamos hablando de campos disciplinares y profesionales diferentes, pero que están en

estrecha relación. Así, entendemos la educación como una praxis o práctica educativa que tiene por objeto responder a las dinámicas sociales y humanas de determinado contexto o época; desde este postulado, la pedagogía se constituye entonces como un campo de saber que reflexiona sobre esa praxis educativa que se da en los contextos sociales y la didáctica pudiéramos comprenderla como una suerte de subcampo o subdisciplina de la pedagogía, también de saber, que se encarga de la reflexión sobre el acto de la enseñanza en la complejidad que esta labor implica.

Finalmente, este diálogo que se propone aquí entre la pedagogía y la didáctica, como referentes de la educación y de la enseñanza, nos da la guía para plantear que estos son dos campos de saber entrelazados entre sí, que permiten afincar por un lado, la reflexión sobre lo educativo y por otro, la reflexión sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que tienen entre sí como fin último la formación de los sujetos; asunto que permite abordar las concepciones o culturas pedagógicas y didácticas que se han instalado en nuestro contexto educativo, para hacer un breve análisis de su influencia en los procesos educativos.

De las tradiciones o culturas pedagógicas modernas hacia el pensamiento pedagógico latinoamericano.

A continuación se hará un esbozo de cada una de las tradiciones pedagógicas modernas que han configurado la pedagogía y la didáctica de la perspectiva argumentada anteriormente, a manera de cartografía teórica o conceptual, para esto se revisará la tradición anglosajona, alemana o germánica y francófona que fueron instauradas en Europa y Norteamérica durante el siglo XIX y finalmente el pensamiento pedagógico latinoamericano para tratar de proponer sus postulados en los argumentos de este trabajo y analizar de manera general las formas como se han asumido y reflexionado estas tradiciones en nuestro contexto.

Estas tradiciones o culturas pedagógicas modernas, como bien las ha llamado Noguera (2009), dan el horizonte para cartografiar e identificar conceptos y problemáticas particulares de estos tres ambientes culturales, y finalmente poner sobre la mesa, la configuración de una cultura o pensamiento pedagógico latinoamericano; destacando que cada una de estas culturas o tradiciones pedagógicas obedecen a particularidades de tipo social, cultural, histórico y político.

Si bien cada tradición pedagógica tiene sus particularidades y características, cada una se ha realimentado de las otras, constituyendo una especie de híbrido pedagógico o pudiera decirse mejor, un intercambio constante de pensamiento pedagógico y de la enseñanza, pues ninguna puede ser considerada como independiente de las otras, ya que se han influenciado y relacionado académica y epistemológicamente entre sí.

En este orden de ideas, aparece la escuela como el escenario institucionalizado por excelencia donde tienen vida los procesos educativos en cada una de las tradiciones pedagógicas, este elemento común entre ellas, pone de manifiesto la instauración de aparatos gubernamentales encargados de la administración, el control y el disciplinamiento de la llamada instrucción pública (Noguera, 2010), donde el estado pasa a tomar las riendas de los asuntos educativos y a expandir sus intereses a través de la escuela. Veamos de qué se trata cada una de estas tradiciones.

La tradición anglosajona- angloamericana

En el contexto anglosajón la idea de didáctica como campo de reflexión e investigación de la enseñanza es un concepto inusual, ya que este ha sido desplazado por el concepto de currículo y las teorías curriculares, pues está básicamente orientado hacia la organización de la educación, en otros términos, se le ha dado una mirada gerencial al asunto educativo.

Para Runge (2014), resulta contradictorio hablar de didáctica en el mundo anglosajón “[...] la didáctica es una tradición de pensamiento sobre la enseñanza que prácticamente es desconocida en el mundo angloparlante.” (Runge, 2013, p. 217), el currículo entonces pasa a ocupar el lugar de la didáctica, centrado solo en contenidos y con aspectos de tipo administrativo, desde lo pragmático y utilitarista; en esta tradición las instituciones escolares son vistas como un espacio empresarial que debe ser administrado.

Esta teoría curricular, surgida en la tradición anglosajona, pudo haber sido originada, por ejemplo por las problemáticas de una sociedad industrializada y enfocada en la producción y el consumo, como lo fue la sociedad estadounidense a finales del siglo XIX y principios del XX, que requería de una instrucción eficiente para enfrentarse a la creciente urbanización e industrialización y a su vez la administración eficiente y eficaz de tal sistema (Noguera, 2009).

Otro asunto interesante propuesto por el investigador Carlos Eduardo Noguera (2010) del GHPP, es la instauración del currículo en el sistema educativo anglosajón a principios del siglo pasado y su expansión después de la mitad del mismo siglo por otros espacios contextuales fuera de mundo angloparlante, así durante los años 90 tanto en el sistema educativo angloamericano como iberoamericano, existía la idea de currículo, tomado como la vida institucional en todas sus dimensiones y manifestaciones, sin hacer diferencia alguna con otros discursos y acontecimientos de las instituciones escolares; a este respecto Noguera (2010) nos dice lo siguiente:

La cultura pedagógica angloamericana de los *Curriculum Studies* es la más reciente de las tradiciones intelectuales y, sin embargo, es la más influyente y extendida [...] fue producto, fundamentalmente, del movimiento de “mundialización de la educación” generado a fines de la década de 1960. (p. 20).

Para el investigador mexicano Díaz Barriga (1992) y Noguera (2010), el currículo o en su acepción más utilizada, plan de estudios, es la matriz en la que se basa la enseñanza y el aprendizaje, es la base de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para participar en la sociedad industrial y de producción. De acuerdo con esto, la aparición del currículo en la tradición anglosajona, se origina como una herramienta pedagógica de la sociedad industrial (Díaz Barriga, 1992), para este investigador el currículo es una herramienta pedagógica que reemplaza la didáctica, que impone ideas prescritas sobre los contenidos que deben ser enseñados y llevados al aula bajo una visión de eficacia y eficiencia.

Esta teoría curricular o administración del currículo, hoy llamada gestión o gerencia educativa, es una práctica que considera la experiencia humana como una serie de distintos tipos de actividades técnicas y concibe la educación como una preparación para el cumplimiento de dichas actividades en y para la producción, desde una lógica funcional de lo educativo, haciendo énfasis en la práctica de las acciones y conocimientos. En esta perspectiva, la enseñanza se reduce a la reproducción del currículo, de los planes de estudio y se da por sentado que la aplicación del currículo garantiza los aprendizajes necesarios para enfrentarse a la vida en sociedad, en síntesis, se minimiza lo educativo al espectro de lo técnico e instrumental, basado en metas de aprendizaje, como en el caso colombiano, por poner un ejemplo, de allí surge un tema tan actual como es el de la calidad educativa.

Ahora, en palabras del profesor Noguera (2009), pareciera que los estudios curriculares abarcan una gran parte de las prácticas educativas que se desarrollaron en Occidente desde los clásicos griegos hasta hoy, es decir, el currículo aparece como la única forma de validez universal y organización de los contenidos a ser enseñados, sin embargo, el mismo investigador refuta esta idea y argumenta que si bien, siempre han existido ideas sobre lo que se debe enseñar, no quiere decir, que siempre haya existido el concepto de currículo, como se quiso hacer ver desde la instauración curricular en los sistemas educativos y las

prescripciones sobre la secuenciación y organización de manera lineal de los contenidos a ser enseñados.

Otra visión posible de ser leída en la tradición anglosajona- angloamericana, es la de la psicología educativa o psicología educacional, que tiene estrecha relación con psicopedagogía de la cultura francófona, esta nos presenta toda una conceptualización sobre las teorías del aprendizaje, las inteligencias, la motivación; dicho de otra forma, es la pregunta por el aprendizaje de los estudiantes y se presenta la relación entre pedagogía y psicología, para responder a la organización curricular y a las necesidades contextuales de la educación para la industria y la producción desde la medición y adiestramiento de la conducta. Así las cosas, en la cultura pedagógica anglosajona, se han elaborado teorías educativas basadas en la psicología haciendo énfasis en el aprendizaje como el conductismo, el constructivismo, el cognitivismo (Runge, 2013), propuestas que se quedan bastante cortas a la hora de pensar la didáctica como un espacio de conceptualización sobre la enseñanza y no meramente como teoría del aprendizaje. Por último en esta tradición, el maestro es un reproductor del currículo, un planificador curricular o enseñante (Mora y Otálvaro, 2011).

La tradición pedagógica francófona o de ciencias de la educación

En la escuela francesa, la educación, la pedagogía y la didáctica en su sentido más general son entendidas como “ciencias de la educación”, ya que no se constituye de una sola disciplina y está organizada sobre la base de una concepción que va más allá de las disciplinas, a las cuales llaman ciencias de la educación, allí se habla entonces, de una sociología de la educación, filosofía de la educación, historia de la educación y la psicología como una forma de pedagogía experimental (psicopedagogía), en la perspectiva de abordar la amplia problemática de lo educativo.

En esta lógica Noguera (2009), presenta dos tendencias en la tradición pedagógica francófona, por un lado, una tendencia de ciencia de la educación o pedagogía filosófica en la que aparecen pedagogos como Henri Marion y Gabriel Compayré, este pensamiento de finales del siglo XIX concibe la pedagogía como una dualidad, ciencia y arte, es decir como ciencia práctica que necesitaba de la psicología para tener obtener validez y cientificidad. Para esta pedagogía filosófica existe una pedagogía teórica y una pedagogía práctica; la primera se encarga del sujeto de la educación, en este caso el niño, y la segunda del objeto de la educación que son los métodos de enseñanza y la organización escolar.

En una segunda tendencia, aparece la sociología de la educación inaugurada por Emile Durkheim, que argumentaba en sus disertaciones sobre una estrecha relación entre la pedagogía y la sociología, pues consideraba la educación como un acto eminentemente social; con esta reflexión Durkheim instalaba una nueva perspectiva de estudios para la pedagogía, en tanto proponía una lectura sociológica de la educación (Noguera 200). Así las cosas, esta lectura sociológica ocurre gracias a las problemáticas de la educación en el contexto francés y a la expansión de los aparatos del estado que allí tenían lugar, como la escuela, y para Durkheim fue uno de los instrumentos que le permitieron consolidar sus estudios sociológicos, es decir, se valió en gran medida del estudio de los fenómenos y problemáticas educativas, para fundar la ciencia sociológica.

Por otra parte, para el profesor Rafael Ríos (2008), las ciencias de la educación en la tradición francófona no solo abarcan el pensamiento pedagógico producido en Francia desde 1967, sino que incluye toda una corriente de pensamiento generada desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX en países como Suiza y Bélgica; esta ciencia de la educación, en singular, estaba encargada de investigar, producir y difundir conocimiento desde la psicología experimental, la biología y las ciencias aplicadas a la pedagogía, ocupándose de dos objetos de saber: el maestro y la infancia. Desde esta postura, se le da una mirada

psicopedagógica a la formación de los maestros para entrenarlos en el uso del método científico, con el objetivo de ir construyendo la ciencia pedagógica.

En esta perspectiva, en el contexto colombiano, se da la apropiación de esta postura psicológica aplicada a la educación y la pedagogía con la fundación de diversas facultades de ciencias de la educación que se dedicaron a la formación de maestros desde saberes experimentales y desarrollos de la psicología como ciencia experimental, brindándole las bases necesarias a la pedagogía para abrirse horizontes en el campo experimental donde encontrara realmente su asiento científico y epistemológico (Ríos, 2008).

Sin embargo, para 1967 esta ciencia de la educación es reevaluada y reemplazada por las ciencias de la educación, en plural (Ríos, 2008), que no tienen ninguna relación con las anteriores y que están fundadas desde una perspectiva disciplinar, es decir, de las didácticas o enseñanza específica de las disciplinas o las ciencias; asunto que se discute más ampliamente en los siguientes argumentos.

En esta tradición “La didáctica es el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares.” (Runge, 2013, p. 226), existe la idea de didáctica pero no en singular, sino que se habla de “didácticas” en plural, didácticas de o para, refiriéndose a las didácticas disciplinares o específicas para la enseñanza de determinadas asignaturas, en otras palabras, surgen las llamadas didácticas de las ciencias, de la preocupación por el rendimiento escolar en los diferentes saberes específicos con miras a la transformación y transposición didáctica.

En el contexto francófono, la didáctica se diferencia de la pedagogía, ya que esta se encarga de los contenidos escolares y de las formas como el conocimiento ha de ser enseñado; estas didácticas francesas se constituyen desde la investigación de los saberes específicos por parte de expertos en el tema y no

desde la formación docente, al respecto Runge (2013) argumenta “La investigación didáctica y no la formación docente fue la actividad fundamental a partir de la cual se desarrollaron las didácticas francesas.” (p. 230); la didáctica se centra entonces, en la reflexión sobre lo que ha de enseñarse primando los contenidos, se reduce lo didáctico a un conjunto de métodos y técnicas para la enseñanza y en la cual la pedagogía es reducida a la relación maestro- alumno.

Para concluir, en la tradición francófona, según (Mora y Otálvaro, 2011), el maestro es un investigador, un científico de la educación y un enseñante, empero en el triángulo didáctico propuesto por (Runge, 2013), se evidencia otra postura al respecto, en la relación maestro –alumno, se trata del tacto pedagógico y de la relación personal; del lado del alumno-saber, se encuentra el proceso de aprendizaje y finalmente, del lado de la relación saber-docente, la enseñanza, la gestión de la información y la transposición didáctica, así, la didáctica se encarga de la interacción de estos aspectos que se manifiestan en la situación de enseñanza. En últimas, este triángulo didáctico permite concebir y analizar los diferentes modos de enseñanza que circulan en esta tradición pedagógica y por lo tanto la su apropiación en los contextos educativos.

Tradición alemana- germánica o de ciencia de la educación

En el centro de la tradición pedagógica alemana se encuentra el tema de la “formación” o de la formabilidad, *Bildung*, es un concepto polisémico, pues no se trata de una teoría claramente delimitada ni determinada epistemológicamente, sino de elaboraciones de diversos autores que contribuyeron a su construcción desde diferentes matices. El problema de la formación en esta tradición, ha sido propuesto y estudiado desde la ilustración hasta hoy por diversos autores y filósofos alemanes como Kant, Hegel, Herbart, Humbolt, Fröebel, Klafki, entre otros, que se han preocupado por este tema como proceso de educación, liberación y emancipación humanas o como bien las llama la tradición, ciencias del

espíritu; sin embargo el análisis del pensamiento de estos autores rebosaría los alcances de este trabajo.

En esta lógica, en Colombia desde la noción de formabilidad se propone una relectura del concepto de educabilidad (Runge y Garcés, 2011) que está acuñado en nuestro país y que según estos autores es un término mal traducido del alemán, arguyen sobre la formabilidad como un concepto que designa la condición que le permite al ser humano ser formado y ser educado, esta lectura se hace desde la antropología histórico pedagógica, introducida en el contexto colombiano por el profesor Andres Klaus Runge (2010, 2011), desde el concepto de *Bildsamkeit*, propuesto por el pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart; se entiende entonces por formabilidad la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse; abre además un campo temático fundamental para la reflexión pedagógica; así mismo, esta tradición plantea, primero, que la pedagogía sustenta la educación en general como ciencia de la educación o ciencia del espíritu y segundo, que la didáctica se ocupa de la formación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, en la tradición alemana se diferencia la educación de la formación.

De otro lado, Noguera (2010) reconoce la importancia del tema de la formación en la cultura pedagógica alemana y siguiendo a Klafki realiza un análisis sobre la *Bildung*, argumentando que esta se expresa mediante los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía y auto-actividad, siendo estos procesos la forma central de realización del proceso formativo. Asimismo, la *bildung* o formación, puede ser entendida como el desenvolvimiento del sujeto en el mundo y su relación con este, donde el sujeto logra alcanzar la racionalidad como parte de un proceso de apropiación crítica de la cultura, sin caer en el subjetivismo e individualismo, propendiendo por una educación y formación inacabada para la vida. En conclusión, [...] la *Bildung* sería la oportunidad para colocar la ciencia en la dirección de la formación y, por tanto, del perfeccionamiento de la humanidad.” (Noguera, 2010, p. 119), en tanto es la

capacidad del hombre para reconocerse en el mundo y en su cultura de manera racional, libre e independiente.

En este contexto, el asunto educativo va más allá, para encargarse de la formación del individuo y dar sentido al mismo proceso educativo, en un orden más amplio, en la tradición alemana la formación no se puede definir en términos de contenido, pues la formación está en relación estrecha con los contextos específicos y con situaciones concretas, más aun, en lo que respecta a la formación del sujeto, del ser humano como ser que se transforma, que deviene y que se forma, en palabras de (Runge, et al, 2011) “La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquélla a través de la educación.” (p. 17).

Desde otro punto de vista, la pedagogía o ciencia de la educación alemana, propuesta por Herbart, es producto de la reelaboración de los postulados de Rousseau y de Kant, desde las teorías de la formación. Así, en la concepción herbertiana el educador debe poseer una ciencia como condición para la realización adecuada de su labor educativa y esa ciencia es la pedagogía, en otras palabras, la pedagogía es la ciencia que el educador necesita para sí mismo, y a su vez, tiene que poseer conocimientos que le permitan comunicar, es decir, el educador necesita conocer la pedagogía para enseñar y conocimientos sólidos sobre la ciencia que va a comunicar y no solo un método para ejercer la tarea de educar (Noguera, 2009).

Ahora, para Klafki (Roith y Paredes, s.f) y su concepción de una didáctica teórico-formativa o didáctica crítico- constructiva, argumentan, por un lado, sobre la influencia de la teoría crítica de la sociedad en los postulados de una didáctica crítico- reconstructiva como una teoría de la formación que intenta poner de manifiesto los ideales de la escuela de Frankfurt (ciencia crítica de la educación), y por otro, una didáctica teórico-formativa que plantea la formación desde la

didáctica abierta a lo político y democrático, como una reflexión pedagógica emancipatoria y principio de articulador de la enseñanza.

Dicho esto, la didáctica teórico-formativa está sustentada desde la visión del contexto y la formación propuesta por Klafki en la que los contenidos no se reducen a la mera transmisión de saberes enciclopédicos y más bien propone que la didáctica no debe partir de conceptos abstractos, sino de la realidad educativa, pues bien la didáctica debe estar situada en el contexto de enseñanza, en otras palabras, debe presentar los contenidos desde una mirada pedagógico-formativa, de modo que sea significativo y a la vez formativo; a todo esto, la didáctica es para Klafki, el resultado de un proceso hermenéutico (Runge, 2007).

En consecuencia, desde la perspectiva de Klafki “[...] la formación es concebida como el fenómeno en el que el hombre se autorrealiza comprendiéndose a sí mismo y al –mediante el- mundo [...] (Runge, 2007, p.173), proceso que se lleva a cabo a través de los contenidos formativos, haciendo énfasis en los contenidos educativos y contextualizados y no tanto en los métodos o metódicas para su enseñanza, partiendo del análisis didáctico y de la reflexión pedagógica; además de esto plantea cinco dimensiones desde el punto de vista teórico-formativo sobre los contenidos, a saber: el significado del contenido, importancia para el presente, importancia para el futuro, estructura del contenido, asequibilidad del contenido, preguntas didácticas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objeto de planeación de la enseñanza (Runge, 2007).

De acuerdo con esto, para Klafki la didáctica se constituye como un espacio de reflexión sobre los contenidos, sobre el qué de la enseñanza, con miras a la formación del ser humano, retoma además la idea comeniana de enseñar todo a todos de una manera integral o total (Paredes, sf). En este sentido, hace un análisis didáctico entorno a los contenidos a ser enseñados y cuestiona si estos son formativos o no, y una crítica a la reproducción o enseñanza de la ciencia, que

supedita los procesos formativos a simples contenidos, para hacerse la pregunta por la formación en el contexto de la enseñanza.

Cabe agregar, desde Klafki en relación con la didáctica formativa propuesta hasta el momento, como una lectura del campo didáctico en la tradición pedagógica alemana, que este autor “[...] propone posicionar el problema de los contenidos de la formación en el centro del pensamiento pedagógico [...]” (Roith, s.f, p. 4), y define el asunto de la formación como el objetivo pedagógico más importante que el ser humano alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias, capacidades e interacciones, como fenómeno formativo (Roith, s.f).

Finalmente, en esta tradición, el maestro es un pedagogo, que desde la ciencia de la educación, concibe la educación como un espacio de investigación y construcción crítica del mundo, de la escuela, de la formación, de la enseñanza y del aprendizaje como fines últimos del proceso educativo.

Pensamiento pedagógico latinoamericano

En la base del pensamiento pedagógico latinoamericano se encuentran ideales de liberación, emancipación, descolonización y concienciación, desde la visión de pensadores como Paulo Freire (1921- 1997), Eduardo Galeano (1940- 2015), Gabriela Mistral (1899- 1947), Hugo Zemelman (1931-2013) y Enrique Dussel (1934), por nombrar solo algunos que han aportado a la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano, pensado en y desde esta región.

Pudiéramos decir entonces, que este pensamiento pedagógico latinoamericano, está fuertemente ligado a la filosofía latinoamericana o filosofía de la liberación, que tiene entre sus más grandes exponentes al profesor Enrique Dussel, como una suerte de búsqueda de alternativas académicas y políticas ante la expansión de regímenes capitalistas y economicistas. Ante este horizonte, Dussel propone

una filosofía latinoamericana enraizada en las problemáticas del continente, filosofía basada en el diálogo y la escucha de los excluidos, del “Otro radical”, es decir, por el sujeto que ha sido convertido en objeto por la dominación occidental (Restrepo y Rojas, 2010).

Así las cosas, desde el grupo de Modernidad- Colonialidad⁴ se hace una crítica al eurocentrismo y a la colonialidad⁵ epistemológica, para argumentar que todo conocimiento, es un conocimiento situado históricamente, corporal y geopolíticamente, de manera que se pueda cuestionar y desmitificar la concepción eurocéntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, descorporalizado y deslocalizado (Restrepo, et. al, 2010) para descolonizar el pensamiento y se puedan desafiar los parámetros que se nos han impuesto.

Siguiendo a Otálvaro y Muñoz (2013), se han implementado en nuestro continente diferentes posturas didácticas extranjeras, con unos intereses de colonialidad académica, política y cultural, dando a la didáctica una connotación de préstamo educativo de las diferentes tradiciones pedagógicas que se han impuesto sobre los espacios educativos latinoamericanos.

En este orden de ideas, la construcción y devenir de un pensamiento pedagógico latinoamericano está sentado desde principios decoloniales y contrahegemónicos, que conciben la educación y la pedagogía como procesos

⁴ El Grupo de Modernidad- Colonialidad está conformado por diferentes intelectuales de América Latina, el trabajo del grupo se basa en hacer una lectura de-constructiva de la visión tradicional de la modernidad, hace énfasis en el colonialismo y en la subalternización cultural y epistémica de las culturas no europeas y una crítica al eurocentrismo, para proponer algunos postulados de una filosofía latinoamericana.

⁵ A grandes rasgos, la colonialidad es un fenómeno histórico que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la generalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no solo garantiza la explotación del capital de unos seres humanos por otros a una escala mundial-global, sino también la subalternización de los conocimientos, experiencias culturales, formas de vida y cosmovisiones de quienes son dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010).

políticos, así en la columna vertebral del pensamiento pedagógico latinoamericano, se encuentra la concepción del proceso educativo como un acto de conocimiento y un acto político, que busca la transformación del hombre y su realidad. (Freire, 2013).

En esta lógica, el pensamiento pedagógico latinoamericano pretende entender cómo desde lo local se puede construir una propia tradición pedagógica, sin el desconocimiento de las demás tradiciones que existen en el mundo y que han aportado a la educación latinoamericana, y cómo este pensamiento pedagógico y didáctico también puede aportar a otras concepciones pedagógicas y educativas que circulan en este contexto, como lo son las tradiciones europea y norteamericana expuestas anteriormente.

Esta praxis pedagógica latinoamericana, se ha pensado en función de una educación revolucionaria, liberadora, popular y crítica, este pensamiento “[...] plantea la pedagogía como proceso de reflexión y acción, de compromiso solidario [...] como proceso revolucionario, político, cultural, crítico, ético, social [...]” (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007, p. 31), que propende por la emancipación y transformación de las sociedades latinoamericanas desde un corte profundamente humano y político.

Desde estos postulados, cabe preguntarse por cómo construir una pedagogía latinoamericana o un pensamiento pedagógico latinoamericano, desde la particularidad histórica de esta región, desde la singularidad, historia y contingencia de los sujetos, que permita recuperar la memoria y el devenir latinoamericano e indagarnos por ¿Cómo latinoamericanizar la educación, sin hegemonizar los discursos?⁶, en otras palabras, la pregunta por cómo construir una pedagogía latinoamericana que esté pensada desde nuestra región con una

⁶ Pregunta discutida y reflexionada en la Primera Escuela de Posgrados en Educación, organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Caracas Venezuela, Mayo de 2015; en la cual se discutió sobre la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano y desde allí cómo resignificar los discursos traídos desde otros contextos para pensar de manera situada una pedagogía latinoamericana.

vocación crítica, sin desconocer los aportes que otras tradiciones han dado al pensamiento pedagógico latinoamericano y teniendo presente que esta pedagogía no puede ser ajena a cada contexto particular y a cada situación política determinada.

De otro lado, la educación popular y la pedagogía crítica freireirana, brindan grandes aportes a la construcción del pensamiento pedagógico latinoamericano, puede decirse que se ha pensado como propuesta pedagógica desde los oprimidos, en otras palabras, como sujetos que educan y se educan, desde la concepción del sujeto en tanto transformador de su realidad y sujeto histórico de cambio, en la construcción de una alternativa cultural y política de una sociedad justa y equitativa (Muñoz, 2013).

Con respecto a la didáctica en el ámbito latinoamericano, en la literatura pedagógica se ha entendido básicamente con el término de “enseñanza”, pues no se ha encontrado, hasta hace muy poco, un punto de convergencia o un campo de estudios que se dedique a la construcción e investigación de una didáctica latinoamericana. Para esta región, se han exportado, implementado, apropiado, incluso se han impuesto, concepciones didácticas de otras latitudes, sin existir claramente una postura pedagógica pensada y ubicada desde las problemáticas de este contexto.

No obstante, aparece en este horizonte conceptual las nociones de enseñanza crítica de Freire (2014) y de didáctica no- parametral o didáctica de sentido de Zemelman y Quintar (2006), conceptos que permiten configurar la idea de una didáctica latinoamericana, para poner de manifiesto la recuperación del sujeto como centro de la enseñanza y el aprendizaje, la recuperación de sus narrativas, de modo que se ponga en el centro del debate sus experiencias, historias, biografías; en palabras de Freire (1984) “El hombre como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber [...] los hombres, que son seres históricos, son capaces de

autobiografiarse." (p. 51-55), en otras palabras, esta didáctica latinoamericana, le apuesta a que el sujeto en su relación con el mundo, pueda autonarrarse, ser un autor de sí, tejer sus propias historias desde su subjetividad, ya que este, siempre está en ruptura, en devenir, en construcción y en descolocación.

Cabe señalar además, que esta didáctica latinoamericana propuesta hasta el momento tiene una base antropológica y existencial, en tanto práctica humana que tiene que ver con la experiencia cultural de los sujetos para abrir otros caminos posibles de ser recorridos o reconstruidos a través de la sensibilidad, es posible aventurarnos a decir "[...] que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica." (Freire, 2014, p.26); enseñanza y aprendizaje que se dan en relación con los otros y con el mundo, a través del conocimiento de la realidad, de la cultura, de la historia, para crear conciencia del mundo y al mismo tiempo conciencia de sí.

Este debate sobre la pedagogía y didáctica latinoamericanas, tiene en el epistemólogo Hugo Zemelman (2006) uno de sus más grandes representantes, con su propuesta de educación no- parametral y su pensamiento didáctico no-parametral desde su epistemología de la conciencia histórica, como posibilidad de recuperar a través de la enseñanza la conciencia histórica, construyéndola desde el presente con la formación de sujetos autónomos, propone entonces, un diálogo epistémico- didáctico para la construcción y deconstrucción de nuestra realidad como camino para recuperar la memoria en el presente y edificar el futuro desde las territorialidades (Zemelman, 2006).

Estas pedagogías y didácticas latinoamericanas, entendidas como un tejido o un hilo social van más allá de los espacios institucionalizados y tiene la tarea de nutrir al sujeto durante toda su vida, brindan luces para concebir al sujeto latinoamericano como un constructor de sí mismo o como un artista de sí, que le permite a su vez historiar e historizarse a través del contacto con el mundo y con

la cultura, en otras palabras, la educación, es un tránsito constante hacia la humanización. Las didácticas latinoamericanas tienen un fuerte énfasis en lo político para la transformación social, se alejan de las didácticas disciplinares, para proponer el encuentro del sujeto con su subjetividad, con el otro y con lo otro, para desarrollar un pensamiento histórico y problematizarse en la cotidianidad.

Una cosa más, es entender que las pedagogías y didácticas latinoamericanas como prácticas sociales, están atravesadas por una naturaleza política, que no es un asunto neutro, ni separado de la realidad; por el contrario, deben estar entrelazadas con la realidad y con los contextos concretos, para que se pueda llegar a una praxis educativa contextualizada y crítica y no una mera reproducción, instrucción o transferencia de saberes ya elaborados.

Finalmente, los lugares de enunciación desde los cuales se constituye este pensamiento latinoamericano están sentados en las bases de la educación popular, la pedagogía y didáctica críticas y las pedagogías decoloniales, donde la recuperación del sujeto es el centro del proceso educativo y pedagógico; así mismo el maestro es considerado como un activista político, un investigador, pedagogo y enseñante.

A modo de síntesis

Es indispensable reconocer la importancia de la influencia de las diferentes tradiciones pedagógicas en los sistemas educativos colombiano y latinoamericano que hoy siguen estando presentes en las prácticas educativas de las diferentes instituciones escolares desde la escuela primaria hasta la universidad, verbigracia, el tema del currículo o los planes de estudio en los diferentes programas educativos, espacios didácticos como el seminario alemán, el predominio de las didácticas disciplinares en la educación básica y finalmente el tema tan en boga de la calidad educativa.

Es de suma importancia, reconstruir el estatuto epistemológico de la pedagogía y de la didáctica desde América Latina, es decir, nuestras propias matrices epistémico- pedagógicas, por tanto esta reconfiguración, nos pone en la tarea de pensar en las particularidades y singularidades históricas de los sujetos y de los territorios, como una forma de descolonizar la escuela, la educación y la sociedad como espacios conflictivos y culturalmente hegemónicos. Así las cosas, es posible repensar la educación y la escuela como escenarios de descolonización y defender en los docentes, estudiantes y actores sociales la capacidad como sujetos constructores, inacabados y transformadores.

En todo caso, este trabajo no aspira a fundar una teoría pedagógica, ni a inventar respuestas absolutas o definitivas, ni verdades respecto de la temática abordada; más bien intenta dejar preguntas abiertas y líneas de fuga al pluralismo, a la crítica y a la construcción permanente, para avanzar en el conocimiento de las realidades educativas y a la vez rescatar la dimensión subjetiva de los individuos y el reconocimiento del otro como seres históricos y sociales, para apostarle a nuevos rumbos, formas y sentidos de lo educativo como anclaje para la construcción de conocimiento desde la realidad y cotidianidad de los sujetos.

CAPÍTULO III: DIDÁCTICA LATINOAMERICANA: REFLEXIONES EN TORNO A LA OBRA DE PAULO FREIRE Y ESTELA QUINTAR.



Xul Solar, A. (1923). Pareja. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, Argentina

Fuente: Disponible en: <http://nubr.co/uldAJD>

La obra del maestro Paulo Freire

“La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar en el proceso histórico de la sociedad.

En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser.”

(Freire, 1990, p. 70)

“[...] el sentido profundo de la palabra del pueblo, de su ritmo, de su visión, de su sabiduría, de su palabra pronunciada y de aquella guardada, siempre fértil y certera, cuando se “dispara” oportunamente, ni antes, ni después.”

(Freire, 2013, p. 15)

¿Por qué y para qué una lectura de Freire hoy?

En el presente apartado se encontrarán diferentes reflexiones sobre la vasta obra del profesor brasileño Paulo Freire, aunque todos sus libros están escritos en su lengua materna, portugués, aquí trataremos, en castellano, de hacer un acercamiento al legado de su pensamiento. Ante este horizonte, es necesario dejar claro que cuando se habla de la obra de Freire no se está abarcando necesariamente la totalidad de su obra, sino más bien de aquellos escritos que han servido desde su experiencia a la alfabetización y concientización, a través de su pedagogía crítica.

No continuaremos con esta tarea, sin antes hacer un breve resumen de los datos biográficos del maestro Freire. Paulo Freire nació en Recife Brasil en 1921 y falleció en el año de 1997; fue uno de los pedagogos y teóricos de la educación más importantes de América Latina en el siglo XX, su obra ha sido traducida a varios idiomas, especialmente inglés y español. Estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco y se doctoró en filosofía e historia de la educación con una tesis

sobre la Educación en Brasil; inició su labor como profesor en la Universidad de Recife, como profesor de historia y filosofía de la educación; fundador de la pedagogía crítica latinoamericana, hizo grandes esfuerzos y publicó diferentes libros sobre la alfabetización de adultos e hizo una fuerte crítica a la educación bancaria de su época, que hoy más que nunca sigue tomando importancia.

Se exilió en Chile donde trabajó con comunidades rurales en la alfabetización de adultos; también colaboró con esta labor en Guinea-Bissau, África, después de la liberación de la corona portuguesa, experiencia que le sirvió para escribir diferentes libros sobre la práctica educativa de la libertad, de la emancipación o de la liberación como el mismo la llamaba.

Su pensamiento pedagógico es un pensamiento profundamente político, humanista y existencialista, es considerado un pensador de la existencia; fue entonces su pedagogía del oprimido, pedagogía de la esperanza la que en su transcurrir educativo definió su postura pedagógica y política, para definir el acto educativo, no como un proceso de domesticación o de sujeción, sino como un acto de liberación y emancipación de la persona, a través de la conciencia crítica, la lectura de la vida y del mundo.

Su postura pedagógica y educativa quedó recopilada en diferentes libros y ensayos que en la presente construcción son de gran importancia para la reflexión que se pretende proponer. Es importante resaltar que no se tendrán en cuenta todos los libros del maestro Freire, por la pesquisa realizada según las categorías de investigación, entre los títulos a ser estudiados se destacan los que a continuación se relacionan, para presentar un mapa o cartografía de pensamiento y ubicar estos hitos en la obra del autor.

El primer libro a tener presente en este análisis es *“La educación como práctica de la libertad”*, la primera edición portuguesa es de Paz e Terra en 1967, la castellana de Tierra Nueva/Siglo XXI en 1969, en este libro desarrolla conceptos

que constituyeron el paradigma del pensamiento freiriano, como: sociedad cerrada, cultura del silencio, conciencia mágica, ingenua y crítica, transividad, educación liberadora, concientización, entre otros.

La educación como práctica de la libertad, es una invitación a los maestros y a la sociedad a ver la educación como un modelo de transformación y de ruptura, y no como un acto de domesticación o adaptación; es así como esta práctica educativa de la libertad invita a la búsqueda constante, a creer en el inacabamiento del aprendizaje, de la vida y de la existencia. Desde esta perspectiva, y en clave de alfabetización y en este caso de la lectura y la escritura, Freire concibe estos procesos como actos de humanismo que deben procurar la integración de las personas con su realidad, a través de la conciencia.

Así mismo, en el ensayo "*Extensión o Comunicación. La concientización en el mundo rural*", aparece claramente la postura de Freire frente al proceso de liberación y concientización, apareció por primera vez en Chile en 1969; la primera edición portuguesa es de Paz e Terra en 1970 y la castellana de Siglo XXI en 1973. Freire en este libro teoriza precisamente la experiencia de su trabajo en Chile, con la educación de adultos, insiste en que no se puede estar a favor de algo o alguien, sin estar también en contra de algo o alguien. Este libro desarrolla la oposición entre la educación bancaria y la educación liberadora, propone una educación en la que el hombre sea capaz de historizarse, en sus palabras "[...] los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse." (Freire, 1984, p. 55).

Otra de sus grandes obras es "*Pedagogía del Oprimido*", la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, permite entender las posibilidades y los aportes de la educación popular, basada en la pedagogía que funda un método con una finalidad inmediata que se sustenta en la alfabetización y que, en su dimensión más amplia, postula la educación como práctica de la libertad. Según algunos, es la obra más sólida de Freire.

Su primera impresión fue realizada en 1969 por la Universidad de Harvard, de la cual fue profesor durante 10 meses, "*Pedagogía do Oprimido*". En 1970, Tierra Nueva, Siglo XXI la editó en castellano. En la presente reflexión, se va a hacer énfasis en la introducción que presenta el libro, escrita por Ernani María Fiori, *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*.

La idea central del texto, radica en que la revolución debe ser cultural, porque debe conseguir la liberación de la propia cultura alienada, de la interiorización de los valores de las clases dominantes. El objetivo no consiste en convertirse en opresores de los opresores, sino en conseguir la humanización de todos; liberarse los oprimidos a sí mismos y liberar así a sus opresores.

En este orden, el texto "*Cartas a Guinea- Bissau. Una experiencia pedagógica en proceso*", publicado en castellano por Siglo XXI en 1977. Reúne 17 cartas, 11 al Comisario de Educación (Mario Cabral) y 6 a la comisión coordinadora de los Trabajos de Alfabetización en Guinea-Bissau, África; colaboró también con otros países como Angola, Sao Tomé y Príncipe. Según Paulo, es un libro-informe de su experiencia en el continente africano. Nos sirve de detallado y cualificado ejemplo de cómo entiende la lectura de la realidad, a la que debe orientarse la alfabetización. Invitado por el gobierno revolucionario de Guinea-Bissau, Paulo Freire viajó a ese país con su equipo del Instituto de Acción Cultural, para contribuir con su experiencia al programa de alfabetización de adultos, considerado como un gran desafío después de cuatro siglos de dominación portuguesa que dejaron como una muestra de su misión civilizadora al 90 % de la población analfabeta.

Aparece el libro, "*La importancia de leer y el proceso de liberación*" que fue presentado en la inauguración del Congreso Brasileño de Lectura, en el año 1981. Es una interesante reflexión sobre su propia lectura del mundo y de la letra en su infancia, con referencias a su propuesta de alfabetización. "*Algunas notas sobre concientización*" (1974) es uno de los escritos en que revisa críticamente

este concepto y rebate la concepción de la educación como palanca de transformación. Los ensayos presentados en el libro fueron escritos en momentos diferentes (entre 1968 y 1981) en los que Freire aborda temas vinculados a la lectura y la escritura del mundo desde su experiencia en la alfabetización de adultos en Chile.

En este libro Freire traza una relación estrecha entre la educación y la política, concibe el acto educativo como un acto de conocimiento y como un acto político y por lo tanto vincula la pedagogía y política; en este contexto cabe la frase de Freire "Nadie educa a nadie, los hombres sea educan entre sí, mediatizados por su mundo". Desde este punto de vista, sus planteamientos sobre la lectura y la escritura van más allá de los esquemas tradicionales sobre la enseñanza y aprendizaje de estos, para aventurar e invitar a los maestros a enseñar y aprender dialógicamente con sus estudiantes, a enseñar y aprender a leer y escribir más que la palabra, a leer y escribir el mundo, el texto y el contexto, como un proceso de conocimiento transformador del hombre y de su realidad.

Finalmente, el último texto a ser tenido en cuenta en este análisis es, "*Maestra sí, tía no*"; los niños de escuela en Brasil acostumbran decirle tía a la maestra, pero como en el resto de América Latina esto no es así, el título original no diría nada, por lo que lo han titulado la edición en español con el subtítulo portugués: "*Cartas a quien pretende enseñar*". La primera edición en portugués se publicó como "Professora sim, tia nao: Cartas a quem ousa ensinar", por la editorial Olho d'Agua en 1993; la primera edición en español es de Siglo XXI editores en 1994.

En cartas a quien pretende enseñar, Paulo Freire habla a los docentes sobre los aspectos más importantes de la práctica educativa y lo hace con profundidad, firmeza y generosidad; defiende la necesidad de una autoridad que nada tiene que ver con la arrogancia, por el contrario, enfatiza en la labor profesional de los docentes y les entrega la tarea de liberación y emancipación que debe caracterizarlos y caracterizar a la escuela, desde la lectura de la palabra, del texto,

del contexto y del mundo. En la primera carta, habla de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura como procesos inseparables, para poder llegar a hacer una lectura y una escritura crítica en relación con la vida, con lo cotidiano, desde lo sensible, como una necesidad humana de comunicación a través del lenguaje (Freire, 2014).

Desde la perspectiva anterior, el pensamiento freiriano está atravesado por el proceso de lectura y escritura, pero no solo visto como la mera alfabetización o decodificación como tradicionalmente se transmiten estos procesos en la escuela, más bien en clave de Freire, la lectura y la escritura son dos procesos que humanizan, pues no solo se leen y escriben ideas gramaticalmente preestablecidas, sino que se lee y se escribe el mundo, la vida y la existencia.

De acuerdo con esto, la educación liberadora de Freire concibe la lectura y la escritura como un camino por recorrer hacia la humanización del individuo, la conciencia de sí y del otro (a), en otras palabras, su intersubjetividad y la capacidad crítica de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto histórico (Freire, 2002), pero sobre todo, el rescate de la capacidad creadora, para la construcción de un mundo más humano y dialógico.

Todo lo anterior, será útil para configurar una cartografía conceptual sobre el pensamiento de Paulo Freire y su relación con la lectura y la escritura, como un aporte para la construcción de un pensamiento pedagógico y didáctico latinoamericano. No queda más que invitarlos a recorrer este camino de indagación, problematización y reflexión sobre los aportes del maestro Freire para comprender en profundidad la importancia de su legado.

Concepción pedagógica en Freire

La pedagogía como postura política

Para el profesor Paulo Freire la pedagogía está necesariamente atravesada por el tema de la política, dicho en sus palabras “soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo”, podría decirse entonces, que en la pedagogía freireana “El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político [...] y no sólo pedagógico.” (Freire, 2013, p. 17). Así las cosas, la pedagogía en Freire puede pensarse como un campo profesional de la educación, en tanto esta, es una práctica social y humana que concibe el ser humano como un ser político; en otras palabras, la posibilidad para la transformación política, humana y social, es la pedagogía y el escenario para la lucha política es la educación.

De acuerdo con esto, la tarea del educador es la de problematizar políticamente con los educandos los espacios formativos y los contenidos, ya que no solo tiene la labor de transferir o entregar el conocimiento ya elaborado a los educandos, dicho en palabras de Freire (1984) "Si la educación es esta relación, entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, ella es necesariamente, un quehacer problematizador." (p. 94).

En el centro del pensamiento freireano, se encuentra la pedagogía crítica como la bandera que funda su concepción sobre la educación como un acto de conocimiento y como acto político, así pues, su pedagogía del oprimido, pedagogía de la esperanza y pedagogía de la lucha o de la emancipación, abre espacios de transformación en los que se percibe la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política (Freire, 2013).

En este sentido, Freire desde su concepción pedagógica propone este diálogo entre pedagogía y política para invitar a los docentes a pensar desde un punto de

vista crítico la educación como cuestión de poder, a ir más allá de la mera transmisión de conocimiento y reconocer que cada uno es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros (as) (Freire, 2013), que aprendemos y enseñamos mediatizados por el mundo y en el reconocimiento del otro (a). Al respecto Freire (2013) argumenta:

Pensar la educación independiente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien tomar la educación como palanca de transformación de la realidad. (p. 87-88)

De otro lado, es indispensable resaltar aquí la necesidad de Freire de tomar la docencia como una profesión, reconocer la enseñanza como una tarea profesional que requiere amor y creatividad, por tal razón, el aprendizaje del educador es una tarea constante que se materializa en la medida que esté humilde y abierto al aprendizaje, se encuentre siempre disponible a repensar lo pensado, a recorrer otros senderos con los estudiantes y a problematizar la enseñanza.

En resumen, la pedagogía freireana, es una pedagogía que se funda en bases profundamente políticas y humanas, que busca el reconocimiento del otro (a) como ser autónomo, en construcción y en proceso de liberación; en este proceso de humanización, Freire encuentra una estrecha relación entre la pedagogía y la antropología y afirma que “Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología.” (Freire, 2002, p. 10). Para finalizar, Freire deja visible en su obra, una relación inseparable entre la educación y la política, pues concibe la educación como un acto político, considera la educación como una práctica de liberación de las formas de control de la ideología dominante, liberación que se hace a través de la conciencia de sí y la conciencia histórica del sujeto en relación con los otros (as).

El quehacer educativo en la pedagogía freireana

Al hablar del quehacer educativo desde la pedagogía freireana, nos referimos primeramente a la tarea del docente, a asumirse con sus estudiantes como ser social e histórico, como ser pensante, transformador, comunicador, creador y recreador, y en un segundo momento, un educador que responda a la labor de comunicación y no de extensión, apostándole a la comunicación y no a la domesticación. De acuerdo con esto Freire (1984), arguye sobre que "El papel del educador no es "llenar" al educando de "conocimiento" de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos." (p. 59)

En la perspectiva anterior, pensar una práctica educativa- crítica consiste en propiciar y construir un quehacer educativo como realidad histórica, así para Freire un "[...] hito fundamental en la práctica educativa es la inconclusión, dado que es en esa inconclusión que el ser humano se torna educable." (Freire, 2014, p. 32). Es ese inacabamiento, esa inconclusión de la práctica educativa como acto humano y social, el que da paso para que el hombre pueda apropiarse y transformar su mundo, sobre esta idea el maestro Freire dice lo siguiente: "El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación." (p. 87), esta práctica educativa encaminada hacia la transformación del mundo, es lo que llama Freire "educación como práctica de la libertad".

Este asunto es interesante profundizarlo, y es que la educación como práctica de la libertad propuesta por Freire se da en la medida que el docente como enseñante y aprendiz brinda una educación para que el otro se conquiste, descubra y reflexione como sujeto histórico; esta praxis freiriana parte de la premisa de que "[...] nadie educa nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo." (Freire, 2013, p. 9).

Así las cosas, la educación como práctica de la libertad o el quehacer educativo al que nos hemos venido acercando, tiene una connotación histórica, pues como ya se expresó, es el hombre que como sujeto historizado construye y reconstruye su devenir, por lo tanto el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo dentro del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombre-mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones, sobre aquel quehacer (Freire, 1984).

En este orden de ideas, Freire propone que debe existir una estrecha relación entre la práctica y la teoría que emerge de ella, en sus palabras “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante [...] no hay praxis auténtica fuera de la unidad acción-reflexión, práctica- teoría.” (Freire, 2013, p. 30), es decir, es solo posible la transformación humana a través de una praxis que se da en la lectura del mundo, en la capacidad innata de los seres humanos de darle significado al mundo que los rodea, por tal razón afirma que “[...] no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso.” (Freire, 2013, p.112), para que a través de esta unidad de práctica y teoría puedan los sujetos transitar hacia la concientización, hacia la reflexión, pues la práctica es el antecedente de la teoría.

Una práctica o praxis educativa liberadora, es la que pone a sus estudiantes en el centro del proceso educativo como constructores de su realidad, un acto educativo que invita a sus estudiantes a descubrir y conocer su mundo de forma crítica, a través de la exploración y la expresividad y no de la domesticación o imposición de saberes dados. Lo que es importante resaltar aquí, es que desde la cosmovisión del maestro Freire, la tarea del docente y la práctica educativa liberadoras, es la de la humanización.

En últimas, esa práctica educativa para la libertad, debe tener como único objeto la vida, como centro de la práctica docente o educativa, una praxis que

permita a los sujetos recorrer caminos de búsqueda, indagación, investigación y por su puesto de formación para poder comprender el mundo como construcción social e histórica, tanto colectiva como personalmente.

Concepción didáctica en Freire

Didáctica Crítica: enseñanza y aprendizaje

En la perspectiva de la relación entre pedagogía y educación como prácticas esencialmente políticas y de una praxis educativa liberadora, aparece la idea de enseñanza crítica en la obra freireana. Es importante resaltar que en las obras de Paulo Freire, no aparece la idea explícita de didáctica, pero sí configura en ellas el campo disciplinar y profesional de la didáctica, como enseñanza crítica o educación como práctica de la libertad, en una necesaria reciprocidad con una praxis política.

Como ya se expresó, existen algunos aportes de la pedagogía freireana que dan atisbos para pensar en una didáctica latinoamericana o una didáctica crítica latinoamericana; reflexionar sobre este supuesto será el sentido básico del presente trabajo de aquí en adelante.

En este sentido, en la obra de Freire (1984, 2011, 2013, 2014), encontramos que enseñar es una tarea profesional y que como profesión, implica conocer y aprender constantemente, requiere amor, creatividad, responsabilidad política y competencia científica, lo anterior configura el saber didáctico como el campo disciplinar y profesional de la enseñanza en toda su complejidad y amplitud. Como plantea Freire (2014):

Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento [...] Ser maestra implica asumir una profesión [...] El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la

"pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. (p. 27)

Según lo anterior, la enseñanza presupone aprender y conocer, no solo la transmisión mecánica de conocimientos preestablecidos, enseñar en clave freireana es un acto crítico de construcción de conocimiento, es decir, "Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto." (Freire, 2014, p. 52). De acuerdo con esto, la didáctica crítica acuñada al maestro Freire, requiere de una enseñanza crítica para la lectura del mundo, por consiguiente, enseñar y aprender se dan en la misma medida, ya que quien enseña al mismo tiempo aprende, "[...] es que el enseñar, no existe sin el aprender [...]" (Freire, 2014, p. 45).

Dicho esto, en Freire el campo didáctico y de la enseñanza tiene una base formativa que pretende la transformación, el empoderamiento y la emancipación humana, en otras palabras, todo acto de enseñanza, toda práctica educativa debe contribuir de manera crítica a la concientización de sí, de los otros y del mundo. Por eso para Freire, la tarea de la enseñanza o la profesión de educar debe darse desde la experiencia del docente como un quehacer constante de enseñar para aprender y viceversa; entrega a la profesión docente la labor de enseñar a leer no solo la palabra sino también el mundo; además considera la enseñanza como una construcción constante de teoría, pues el discurso de la práctica se convierte en teoría como un proceso dialogante, desocultando de la teoría, lo que se encuentra en la práctica (Freire, 2011).

Una cosa más, es entender que la enseñanza como la educación es una práctica social humana, que está atravesada por una naturaleza política, que no es un asunto neutro, ni separado de la realidad; por el contrario, la enseñanza como praxis humana, debe estar entrelazada con la realidad y con los contextos

concretos, para que pueda llegar a ser una educación contextualizada y crítica y no una mera reproducción, instrucción o transferencia de saberes ya elaborados.

Podríamos decir entonces, que la enseñanza como comprensión de la realidad, está encaminada a responder a las necesidades contextuales de los educadores y estudiantes, desde su subjetividad e intersubjetividad; así pues, la enseñanza o la didáctica desde lo latinoamericano, debe pensarse desde una visión crítica de la realidad que permita a los sujetos construir y recuperar la conciencia histórica en las relaciones con su mundo.

Ahora bien, las didácticas latinoamericanas⁷, ponen de manifiesto la recuperación del sujeto como centro de la enseñanza y el aprendizaje, en la recuperación de las narrativas de los sujetos, para poner en el centro del debate sus experiencias, historias, biografías, en palabras de Freire (1984) "El hombre como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber [...] los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse." (p. 51-55), en otras palabras, esta didáctica crítica latinoamericana, le apuesta a que el sujeto en su relación con el mundo, pueda autonarrarse, ser un autor de sí, tejer sus propias historias desde su subjetividad, ya que este, siempre está en ruptura, en devenir, en construcción, en descolocación.

Cabe señalar además, que la didáctica o la enseñanza crítica propuesta por Freire tiene una base antropológica y existencial, en tanto práctica humana que tiene que ver con la experiencia cultural de los sujetos para abrir otros caminos posibles de ser recorridos o reconstruidos a través de la sensibilidad, es posible aventurarnos a decir "[...] que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos

⁷ Las didácticas latinoamericanas se han constituido y se construyen hoy desde la concepción de la educación y de la enseñanza como praxis humanas y políticas, así, estas didácticas latinoamericanas tienen un fuerte énfasis en lo político para la transformación social, se alejan de las didácticas disciplinares y de los contenidos temáticos, para proponer el encuentro del sujeto con su subjetividad, con el otro y con lo otro, para desarrollar un pensamiento histórico y problematizarse en la cotidianidad.

con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica." (Freire, 2014, p.26); enseñanza y aprendizaje que se dan en relación con los otros y con el mundo, a través del conocimiento de la realidad, de la cultura, de la historia, para crear conciencia del mundo y al mismo tiempo conciencia de sí.

En síntesis, desde la concepción de Freire se desprende una mirada crítica de la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con esto, es posible pensar una didáctica con orientación crítica que permita deconstruir las formas de colonialidad académica y pedagógica que ha tenido lugar en nuestro continente, para poner sobre la mesa una didáctica crítica latinoamericana situada en este contexto.

Lectura y escritura desde el pensamiento freireano

Lectura y escritura: Leer y escribir el mundo

Partiendo del análisis presentado hasta ahora sobre la concepción pedagógica y didáctica de Freire, pasemos a abordar un tema que ha sido bastante discutido en el ámbito investigativo y en la escuela, como proceso de adscripción al mundo académico. Es que la lectura y la escritura son dos actividades fundamentales en el desarrollo de la vida de los individuos, no obstante, la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de estas dos habilidades se la han entregado a la escuela, como si fuese este el único lugar donde se lee y se escribe.

La propuesta de este autor, se centra en desmarcar la lectura y la escritura como asuntos técnicos e instrumentales que deben ser aprendidos meramente para los procesos escolarizados, desde la escuela primaria hasta la universidad; por el contrario, según su pensamiento, leer y escribir deben ser habilidades para la vida que se utilicen en los contextos específicos de los sujetos y al mismo tiempo sirvan como herramienta no solo de repetición del universo gramatical

preestablecido, sino para poder interrogar sus cotidianidades, las prácticas sociales y para tomar un papel protagónico y esperanzador de su realidad.

Para Freire la lectura y la escritura, son dos procesos entrelazados que le permiten al ser humano ir más allá de lo preestablecido, de lo dado, de lo estandarizado; para el autor el objetivo de la lectura y la escritura "[...] no es hacer la descripción de algo a ser memorizado. Por el contrario, es problematizar situaciones. Es necesario que los textos sean en sí un desafío [...] para despertar la conciencia crítica." (Freire, 2013, p. 56), para tomar al sujeto como productor y compositor del conocimiento que necesita para la vida.

Según lo anterior, Freire considera la lectura y la escritura como dos procesos dialógicos de construcción de conocimiento, leer y escribir es entonces en Freire, una construcción e intercambio inacabado de experiencias que lleva a la comprensión crítica del mundo, es decir, estudiar, leer y escribir, no se reducen a los espacios de escolarización, sino que son procesos que están insertos en la vida cotidiana de los sujetos que se van elaborando y reelaborando en la medida que se lee la palabra y el mundo.

Asimismo, Freire considera el acto de la lectura y la escritura no como el acto mecánico de repetir las palabras, sino como un acto político de empoderamiento y concientización, dicho de otra manera, la lectura del mundo y de la palabra están en estrecha relación con la experiencia del sujeto, al respecto nos dice que "Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere que los hombre y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad". (Freire, 2013, p.17), esto es, hacer de la lectura y la escritura una lectura del mundo de la vida⁸.

⁸ Es importante retomar aquí el concepto de mundo de la vida o mundo vital de Husserl; así este mundo de la vida implica una visión profunda de los conceptos de subjetividad, historicidad del hombre y del mundo para comprender sus relaciones intersubjetivas en la vida cotidiana; se da la comprensión del mundo en la relación hombre- mundo, pues según Husserl es una realidad

Ora bien, la lectura y la escritura en Freire son ante todo procesos que promueven y construyen espacios de lucha y de reflexión, espacios en los que el sujeto se conquista y ponga de manifiesto la concepción sobre su cosmovisión y sus propios procesos culturales, de manera que se puedan ir elaborando como prácticas cotidianas y se afiancen en la medida que el sujeto, hombre o mujer, niño o niña, van construyendo y transformando su mundo; en resumen para Freire leer y escribir es pronunciar el mundo como reflexión crítica (Freire, 2013).

Desde estos postulados, según el autor existe una relación insoslayable entre la lectura y la escritura como dos procesos que no se pueden separar, pues se constituyen como un acto creador y recreador de conocimiento y de la realidad; así para Freire (2014), quien lee construye conocimiento y quien escribe produce conocimiento, por tal razón, estudiar es un acto de crear y recrear ideas, que permite asumir una postura de curiosidad, de interrogación y de preocupación ante el objeto de conocimiento.

Cabe resaltar aquí, que para el autor, es un error dicotomizar la lectura y la escritura del proceso general de conocimiento, como ya se expuso, alejar estos procesos de la experiencia cultural del sujeto, es cometer el error de pensar que solo se lee y se escribe para la escuela; en cambio, en palabras de Freire, la lectura de la palabra y la lectura del mundo se realiza en la medida que “ [...] nuestro cuerpo socialmente actuante se constituye históricamente en un aprendizaje constante, hablante, lector y escritor, como parte de la naturaleza humana.” (Freire, 2014, p. 55), de manera que se nutran como procesos inseparables histórica y socialmente.

Entonces resulta que, la lectura y la escritura del mundo y de la palabra están en estrecha relación con los procesos culturales del sujeto, por lo tanto, el

situada espacial e históricamente, así el mundo de la vida es el mundo de la experiencia sensible (Acebes, 2001). Se propone esta lectura desde Husserl, para cimentar una relación entre la noción de subjetividad husserliana y la comprensión del mundo y concientización freireanas.

aprendizaje de la lectura y la escritura, entendidas como elaboración constante, se da a partir de palabras y de temas significativos de la experiencia común de los aprendices o alfabetizandos y no solo de los temas y palabras propuestas por el educador o docente (Freire, 2013), puesto que, el acto de estudiar es un quehacer que implica la lectura y escritura como comprensión crítica del contexto.

Es así como, enseñar la lectura y la escritura se entiende como una construcción social que implica en el sujeto una postura creativa y comprensiva, por esta razón, leer no es solo decodificar o repetir las palabras ya escritas, sino que es pronunciar el mundo que se construye socialmente en el contacto con la cultura, en resumen, son actos que nos humanizan y nos ponen en estrecha relación con la realidad. Ante esto Freire (2014) afirma:

Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura [...] Es que enseñar a leer es comprometerse con la experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. (p. 47-48)

Al introducir en este argumento el asunto de la enseñanza de la lectura y la escritura, se pone de manifiesto la necesidad de que los docentes podamos entender que la enseñanza y el aprendizaje de estos procesos es un fenómeno social que está mediado por la praxis educativa, y que este quehacer educativo no está dado solo para los espacios institucionalizados, sino que se manifiesta en la vida social de las personas, igualmente, comprender que estudiar es un acto creador y reflexivo; por tanto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, incluye aprender a leer la realidad y las prácticas sociales. (Freire, 2011).

Con respecto a lo anterior, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere de una estrecha relación entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad del sujeto que aprende, en otras palabras, esto ocurre cuando el sujeto tiene la posibilidad de expresar y decir el mundo a través del lenguaje y no de la mera transferencia o repetición de conocimientos dados; Freire ilustra de manera concisa la anterior idea, argumentando que "[...] el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una

de las dimensiones del proceso de expresividad. El aprendizaje de la lectura y la escritura, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas.” (Freire, 2013, p. 55), en suma, el aprendizaje de la lectura y de la escritura debe abrirse caminos a través de la diálogo constante, puesto que como procesos de conocimiento exige dialogicidad y conciencia de la realidad.

Por tal razón, en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, el docente juega un papel importante en la medida que se reconoce también aprendiz, pues este proceso supone una situación dialógica, en la que la práctica educativa no es un acto de transferencia de conocimiento, como si el docente fuese el sabelotodo, el poseedor del conocimiento y los aprendices como vasijas vacías que se deben llenar, al contrario, esta enseñanza y aprendizaje son un proceso dialógico y transformador que implican una constante reflexión sobre lo estudiado, para la comprensión crítica del mundo.

Lo dicho hasta ahora, abre paso para decir que la lectura y la escritura como procesos sociales, no solo de adscripción a procesos escolares, tienen una connotación que va más allá de las paredes de la escuela y de lo académico, es importante resaltar, que la lectura y la escritura debe ser el camino con el cual aprendamos a aprender, es decir, aprender para la vida y no solamente para las tareas académicas; si por el contrario tomáramos la lectura y la escritura como un arte, como fuente de alegría y placer para enfrentar al mundo, tendríamos una comprensión crítica del contexto.

En definitiva, la lectura y la escritura en Freire, son procesos o prácticas sociales que permiten la formación y la emancipación humana, más allá de las instituciones, que se dan en el mundo como prácticas políticas que permiten la humanización y concientización del sujeto.

La obra de la profesora Estela Quintar: Un legado zemelmaniano.

Recuerdo infantil

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.

Con timbre sonoro y hueco
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón.

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.
Antonio Machado

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos,
para cambiar lo que somos.”
Eduardo Galeano.

La importancia del pensamiento de Quintar y Zemelman

A través del presente apartado, se pretende reflexionar sobre la obra de la profesora argentina Estela Quintar y su propuesta de una pedagogía de la potencia y una didáctica no- parametral y la influencia del pensador y

epistemólogo chileno Hugo Zemelman sobre su producción intelectual y educativa, desde la epistemología de la conciencia histórica o del presente potenciado.

Para iniciar con este trayecto se presentará una breve reconstrucción biográfica del maestro Zemelman, dada su importancia e influencia en la postura de la profesora Quintar y en el presente trabajo. Hugo Hernán Zemelman Merino nació en Concepción, Chile en los años 30 del siglo pasado. Académico, maestro, sociólogo, pensador y epistemólogo que adhirió al pensamiento latinoamericano desde su concepción de mundo y desde su pensamiento. Estudió Derecho en la Universidad de Concepción, luego una Maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y una Especialización en Sociología Rural en Holanda.

Su caminar académico lo llevó a trabajar en diferentes universidades en Chile y México, entre ellas la Universidad de Chile como coordinador del departamento de sociología; luego del golpe militar se radicó en México donde trabajó en instituciones como el Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma de México. Su trabajo incluye problemas de tipo agrario, jurídico, movimientos sociales, cultura política, pero sobre todo metodología y epistemología de las ciencias sociales en y desde América Latina.

Sin duda, fue uno de los sociólogos y epistemólogos más importantes de América Latina, su interés por los procesos educativos se hace visible desde los inicios de su carrera y desde su epistemología de la conciencia histórica o del presente potenciado logra proponer para la región latinoamericana una nueva categoría de análisis para la investigación educativa y pedagógica y para la praxis educativa, que es la educación no- parametral.

Este asunto de lo no- parametral, propuesto por Zemelaman desde su epistemología, pretende ir más allá de las industrias curriculares y de acreditación, para ampliar la educación y los procesos pedagógicos y educativos en América

Latina; existe allí un encuentro con la postura de Estela Quintar y desde esos postulados teóricos proponen como práctica la didáctica desde lo no-parametral, una didáctica de sentido o una didáctica problematizadora que les permite hacer teoría y práctica desde la relación entre didáctica y epistemología, pero, ¿por qué didáctica y epistemología?. Esta concepción de la educación lo llevó a fundar junto con Estela Quintar en el año 2004 el Instituto de “Pensamiento y Cultura en América Latina” IPECAL, que desarrolla investigación e imparte posgrados en temas de pensamiento latinoamericano, proyecto que lideró Zemelman hasta su muerte en el año 2013.

Esta mirada de mundo como bien diría el maestro Zemelman, quedó recopilada en una amplia producción intelectual en libros, artículos, ensayos, entrevistas y otras producciones, algunas de estas se analizarán aquí a manera de cartografía conceptual para dilucidar el aporte epistemológico y metodológico para una didáctica no-parametral. Es importante decir, que no se abarcará la obra completa de Zemelman, sino más bien se tendrán en cuenta las producciones que han aportado desde su epistemología a una educación y una didáctica no-parametrales, entre los títulos a ser analizados se destacan los siguientes.

Una obra fundamental para este trabajo es *“El conocimiento como desafío posible”*, la primera edición aparece en el año 1998 en la editorial EDUCO de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, el texto a ser analizado es de la Colección: Conversaciones Didácticas del IPECAL. Este texto, es un libro hablado que contiene algunas reflexiones que en *diálogo epistémico- didáctico* impartiera el profesor Zemelman en la Universidad Nacional del Comahe y tiene como objetivo promover [...] un pensamiento didáctico no-parametral como posibilidad de recuperar, en la enseñanza, la conciencia histórica como presente potencial en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones [...] (Zemelman, 2006, p. 10), para ver en ese transitar un espacio de reflexión e ilusión por humanizar la enseñanza y la educación.

Otro de los textos a ser analizados es "*Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*", su edición es digital y esta es realizada por el IPECAL. En este artículo Zemelman presenta la premiosa necesidad que tienen las ciencias sociales en América Latina de resignificarse y de leerse a la luz de la realidad latinoamericana, sobre todo en lo que tiene que ver con la construcción de conocimiento en la región; desde esta perspectiva plantea una relación estrecha entre la teoría y la práctica de las ciencias sociales y propone como tema central la metodología y epistemología para pensar los procesos sociales como camino para construir pensamiento desde la realidad.

Así mismo, en el trabajo denominado "*Epistemología y Educación: el espacio educativo*" publicado en 1991 en el volumen 53 de la Revista mexicana de sociología, Hugo Zemelman propone discutir la educación desde el ámbito epistemológico para plantear una relación de conocimiento entre la educación y la realidad; en este sentido, rescata la labor de la educación como un proceso central en la ubicación del sujeto en su mundo, no dentro de los contenidos teóricos aprendidos, sino en la relación entre esos contenidos y la realidad, en lo que el mismo denomina ampliación de conciencia.

Por otro lado, aparece en este trasegar del profesor Zemelman un sin número de espacios de sentido que compartidos con la profesora Estela Quintar le dan razón de ser a su pensamiento, epistemología y metodología, promoviendo desde allí un diálogo epistémico- didáctico que propende por una educación no-parametral y por un nuevo contrato para la educación en América Latina, como ellos mismos lo expresan.

En este sentido, vale la pena acercarnos a la profesora Quintar desde su quehacer. Estela Quintar, es una maestra y pedagoga argentina, de la ciudad de Neuquén en la puerta de la Patagonia, es Profesora en enseñanza preescolar y primaria, Magíster en Investigación Educativa y Doctora en Antropología Social; ha sido profesora de educación preescolar, educación primaria y secundaria y de

educación superior en la Universidad Nacional del Comahe, donde precisamente empezó a pensar con el Grupo de Estudios Teoría de la enseñanza en el contexto histórico social actual –TECHSA de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahe en Neuquén, el asunto de la construcción de conocimiento desde la didáctica no- parametral y así mismo develar aspectos de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, escolar y no escolar desde las prácticas de vida o las prácticas cotidianas.

En su ardua tarea, los profesores Zemelman y Quintar nos invitan a vivir en actitud de creatividad, aprendizaje y profunda esperanza por recuperar lo humano en los procesos educativos, es por esto que comparten una mirada común respecto de cómo construir un nuevo contrato para la educación en América Latina a través del cual los sujetos puedan encontrarle sentido a la vida, provocando el deseo de saber desde el presente para proyectar su futuro.

Así aparece una entrevista que deja ver claramente la postura de estos dos intelectuales, por un lado Zemelman como metodólogo y epistemólogo y por otro Quintar como pedagoga y didactóloga; esta entrevista denominada “*Pedagogía de la dignidad de estar siendo*”, publicada en la Revista Interamericana del CREFAL⁹, México, es un diálogo fundamental en la propuesta de Zemelman y Quintar, desde la epistemología del presente potencial para la conciencia histórica y su transformación en una didáctica no-parametral o una didáctica de la potenciación para recuperar en cada sujeto su autonomía y subjetividad como constructor de realidad y de vida. Allí plantean a manera de metáfora la pedagogía de la potencia versus la pedagogía del bonsái, como una lectura de la realidad y de la cotidianidad de las aulas y los sistemas educativos.

De otro lado, la entrevista “*Pedagogía de la potencia y didáctica no- parametral*” publicada en 2009 por la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle, hace un acercamiento a la didáctica no- parametral como un nuevo escenario para

⁹ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

la enseñanza y la construcción de conocimiento en América Latina, así mismo identifica en la pedagogía de la potencia una opción que pretende recuperar en el sujeto su capacidad de creativa y de construcción constante, como sujeto erguido para pensar en una alternativa educativa que active pensamiento sobre la base de las relaciones de conocimiento.

En este orden, surge un libro de gran valor para la presente investigación y ese es *“La enseñanza como puente a la vida”* de Quintar (2006) de la serie Colección Conversaciones Didácticas; en este texto se argumenta claramente el porqué de la relación entre epistemología y didáctica, como camino para la construcción del conocimiento en los espacios escolarizados y no escolarizados; este texto plantea el objetivo de recuperar desde la enseñanza la promoción de un pensamiento no-parametral, como camino para caer en la cuenta a través del presente potenciado de lo que somos como sujetos y reivindicar el proceso de enseñanza como un acto de humanización y concientización.

Ahora, tenemos el texto hablado *“Didáctica no- parametral: Sendero hacia la descolonización”*, este texto es una conferencia dictada por la profesora Estela Quintar que tuvo lugar en la Universidad del Quindío en el año 2007 y la cual desde su experiencia y formación orienta una conversación sobre los espacios de vida propios y de los participantes. Este tiene como objetivo indagar desde la biografía personal aspectos que ayuden a configurar sujetos de conciencia histórica, es decir, sujetos erguidos en el presente, como trayecto hacia la formación y la transformación como sujetos, como maestros y como seres que aportan a la construcción de sociedad y de vida; además es una invitación a la reflexión para promover el pensamiento crítico desde el campo de lo didáctico, para dejar de pensar como lo plantea el colonialismo epistemológico y pedagógico y empezar a pensar en cómo descolonizar el pensamiento y la construcción del conocimiento desde las propias vivencias del sujeto.

Finalmente, aparece en este acercamiento a los autores una comunicación personal, realizada con Estela Quintar en la ciudad de Medellín en mayo de 2016; este espacio más que una entrevista fue un encuentro de saberes, de conocimientos y experiencias que han enriquecido este trasegar investigativo y ha dado otras luces y perspectivas para pensar la lectura y la escritura desde la didáctica no-parametral. En este sentido, es de suma importancia rescatar los aportes de la profesora Quintar para comprender sus concepciones sobre pedagogía y didáctica, pero sobre todo su pensamiento en relación a la lectura y la escritura, como una posibilidad de descolonizar el pensar y empezar a construir el conocimiento desde las apuestas del sujeto y no desde las normas y parámetros dados por otros.

Según todo lo anterior, el pensamiento de Zemelman y Quintar está atravesado por una concepción profundamente humanista, que precisamente le entrega esta labor de humanización a la enseñanza, pero no como un mero “llenar de información”, sino la enseñanza como un espacio de construcción, de descubrimiento y de creatividad de sí mismo y del otro para comprender el mundo, pero sobre todo, promoviendo el deseo de saber para encontrarle sentido a la vida.

En definitiva, esta pesquisa trata de configurar una cartografía conceptual sobre el pensamiento de Zemelman y Quintar, para indagar sobre las miradas y relaciones que este tiene con la lectura y la escritura, como un aporte para la construcción de un pensamiento pedagógico y didáctico latinoamericano. Queda entonces abierta la puerta para comenzar a indagar, reflexionar y problematizar sobre la contribución de estos dos maestros a una pedagogía latinoamericana.

Concepción pedagógica en Estela Quintar y Hugo Zemelman

De la pedagogía del bonsái a la pedagogía de la potencia

Para el profesor Zemelman el pensamiento pedagógico se ha reducido a gestión y competencias desde una lógica economicista e instrumentalizada: por el contrario para él la pedagogía o el pensamiento pedagógico, es un campo abierto de potenciación del sujeto y de su capacidad de asombro, de creatividad y de construcción (Zemelman, 2006). De acuerdo con esto, la labor del docente es la de recuperarnos como sujetos, recuperarnos como personas, como problema humano y político para leer las circunstancias desde la conciencia de sí.

En este mismo sentido, Zemelman ha pensado el tema de la formación y de la educación, desde su epistemología del presente potenciado y ha propuesto un concepto de formación, que se interesa por la enseñanza como proceso humano, y al respecto plantea las siguientes preguntas: “¿Qué concepto de formación rige a los pedagogos? ¿La formación restringida a la transmisión de conocimiento disciplinario? ¿Dónde está ese "mundo de vida" que es el contexto?” (Zemelman, 2006, p. 30). Desde este interrogante, concibe la formación como el desarrollo de cierta conciencia a partir de matrices histórico-culturales, de ciertas características contextuales y de la pertenencia a ese mundo de vida. Al respecto de la formación, Zemelman argumenta:

Un concepto de formación que signifique que la formación ya no es simplemente un contenido de determinada información disciplinaria, que se está transmitiendo de buena o de mala manera a una persona en proceso de crecimiento [...] estamos prisioneros de una forma de razonamiento ¿qué implicaciones tiene esto? Tiene una implicación sobre el concepto de formación: seguimos moviéndonos con los compartimientos y estancos de las disciplinas científicas. Las disciplinas científicas, siguen siendo las mismas, sin mayor retroalimentación recíproca. (p. 30- 39)

Desde esta perspectiva, Quintar (2006) ha propuesto a manera de metáfora la pedagogía del bonsái como una técnica de la reducción que consiste en recortar la realidad del sujeto, en minimizarlo, esconderlo y borrar su memoria, de tal modo que se vaya cosificando, empequeñeciendo; esta pedagogía del bonsái, “Es la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir” (Quintar, 2006, p. 125). Así, la pedagogía del bonsái, se traduce en formar seres humanos muy armoniosos, pero chiquitos, sin capacidades para construir, para pensar, para proyectarse.

En contraposición a esta pedagogía del bonsái, Quintar (2007) ha propuesto la pedagogía de la potencia como una opción o alternativa para posicionar al sujeto como centro de los procesos educativos y sociales, es decir, esta pedagogía de la potenciación busca la configuración de una identidad anclada en nuestra cultura y en nuestro territorio, de manera que se puedan contrarrestar todos los discursos venidos desde la lógica civilizatoria moderna; asimismo esta pedagogía de la potenciación, es una pedagogía que trabaja por recuperar la memoria, la historia y el olvido desde el territorio y las cosmovisiones propias de los sujetos y no de miradas del mundo impuestas por otros.

Para Quintar (2007), “[...] la pedagogía no es conducir a la cultura, y es más que un problema escolar, es una práctica sociocultural. Entendemos que la pedagogía es recuperar al sujeto en su propio contexto socio-histórico-cultural [...]” (p. 15) como proceso que encamina al sujeto a historizarse y reconocerse en el mundo, en síntesis, la pedagogía en Estela Quintar puede leerse como un espacio de construcción de realidad a partir de la recuperación de la experiencia vital del sujeto.

Ahora bien, esta propuesta de Quintar (2007) de descolonización del pensar desde la pedagogía de la potencia, va más allá de los espacios institucionales para insertarse en la vida y recuperar el sujeto en su tiempo y en su espacio, como capacidad para reconocerse a sí mismo y mirar-se en el presente.

Esta apuesta de la profesora Quintar por proponer una pedagogía de la potencia, desde la base de la epistemología de la conciencia histórica de Zemelman, se orienta hacia el rescate en los sujetos latinoamericanos de su capacidad de pensar, de narrarse y de concretarse en el mundo, no solo dentro de la escuela como espacio para la educación, sino en el mundo de la vida, en la cotidianidad y en la cultura, como espacios de construcción de conciencia y aprendizaje; conciencia que se construye con el otro y con lo otro, para promover sujetos potentes y conscientes capaces de elaborar sus propias maneras de ser y estar en el mundo.

Por otro lado, es de suma importancia reconocer desde la perspectiva de la pedagogía de la potencia, el énfasis que Quintar hace sobre una pedagogía que active o provoque el deseo de saber, complejizando y problematizando desde lo que se vive, desde lo que se siente, desde lo cotidiano y contextual para encontrarle sentido a la vida, a la enseñanza y al aprendizaje, para en esta medida, buscar otras posibilidades y construir alternativas que potencien el pensamiento crítico y la transformación de la realidad.

En síntesis, el pensamiento pedagógico en Zemelman (2006) y Quintar (2007), es una invitación a reconocer el otro como constructor de realidades y de conocimiento, a pensarse como sujeto en relación con el mundo, con el espacio y con el territorio y empezar a abrirle la puerta al asombro, a la creatividad y al maravillarse, donde como sujeto histórico nos encontramos con otros sujetos históricos que también escriben la historia; en otras palabras, Zemelman y Quintar reconocen en el sujeto la capacidad de construir la historia desde la cotidianidad, pues la historia no son los grandes eventos que le ocurren a grandes personas o pensadores, la historia por el contrario se escribe todos los días y en diferentes espacios, por sujetos concretos que leen su realidad y reflexionan sobre su cotidianidad, su mundo y su vida; por lo tanto, la historia es abierta, cambiante y subjetiva.

Educación no- parametral

Este encuentro de pensamiento entre la epistemología de la conciencia histórica o del presente potenciado zemelmaniana y de la pedagogía de la potencia de Quintar, ponen de manifiesto un nuevo horizonte para pensar los procesos educativos en el contexto latinoamericano, proponen como alternativa pedagógica y didáctica, dar un giro en la mirada de cómo se construyen y constituyen hoy los espacios de enseñanza en la región. De tal suerte, que han propuesto la educación no- parametral como una opción que permita insertar de nuevo al sujeto en ese mundo de la vida que es el contexto y que le abra espacios para la ampliación de conciencia y por el contrario no se siga reduciendo al sujeto de manera instrumental y deshistorizada.

Desde este punto de vista, es necesario reedificar la labor de la escuela como camino para movilizar el pensamiento crítico y la emancipación humana; en palabras de Quintar (2009) la escuela de hoy es la “institución del sin sentido” en la cual lo que se enseña casi siempre es ahistórico, como un instrumento moderno de legitimación de los estados- nación para seguir perpetuando procesos de colonización, no desde el pensamiento, sino desde la reproducción de saberes dados, escolarizados y curricularizados. En este sentido, es interesante retomar lo siguiente:

La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos. (Quintar, 2009, p. 122)

En este orden de ideas, pareciera que la escuela está fuera del escenario social, como institución que se aleja de las circunstancias, que piensa en ella misma y se blinda con su propio discurso frente a lo que pasa en la realidad de los sujetos, dicho de otra manera, la escuela está encerrada en sí misma, instituyéndose como lugar de experticia, lugar de la verdad, a través de la ciencia

y haciendo creer que está por encima de la realidad, cuando lo que hace es castrar culturalmente (Quintar, 2009).

Según lo anterior, para la profesora Quintar, existe en el contexto latinoamericano un colonialismo epistemológico y pedagógico que se ve reflejado en la escuela y en los procesos sociales que están instaurados como matrices culturales y se convierten en imaginario social, a través de lineamientos y estándares curriculares que han sido implantados e impuestos desde la política educativa, centrándose en disciplinas que parcializan el conocimiento dado ahistóricamente, entregado como receta para ser llevado sin ningún cambio a las aulas de clase en busca de una “calidad educativa” que pasa por encima de las matrices e identidades contextuales.

De acuerdo con esto, los procesos de estandarización y curricularización en planes y programas que están instaurados en los espacios educativos, son tomados como si fueran la realidad, pero no son la realidad y tampoco son ciencia, más bien un sinnúmero de contenidos temáticos disciplinares que pretenden instrumentar a los sujetos para pensar de determinada manera (Quintar, 2009); invisibilizando sus experiencias vitales y su mundo de vida, a la vez que en los espacios escolares se invisibiliza el pensamiento pedagógico y didáctico.

A partir de este ángulo de mirada, Zemelman propone junto con Estela Quintar una educación que se preocupe por ¿qué significa ser sujeto histórico en América Latina?, de tal manera que han propuesto la educación no- parametral como una alternativa a la lógica civilizatoria de la escuela y de la sociedad, una “didáctica crítica” que pueda resignificar a través de la enseñanza la construcción histórica de los sujetos. Zemelman (2006) propone lo no- parametral como:

[...] una opción que se actúa en la acción cotidiana y constante que implica ser en el mundo, y en la lucidez que da la colocación frente a él y su devenir, en la lectura densa de lo cotidiano, problematizando lo dado, buscando lo silenciado por detrás de lo que está dándose como natural. (p. 16)

En últimas, la educación vista desde lo no- parametral va más allá de los espacios escolarizados para proponer actos reflexivos del sujeto como camino a la descolonización del pensamiento y a la conciencia de sí y del otro, es decir, la conciencia histórica; una concepción de educación no basada en la homogenización del conocimiento para abrir paso a la cultura, sino más bien, una educación para la vida que promueva el pensamiento crítico, la lectura de la realidad y la transformación de las circunstancias. En el centro del pensamiento de Zemelman y Quintar, está la pregunta desde el sujeto, por la vida; así la educación desde lo no-parametral es un acto de trans-formación de los sujetos y una construcción de nuestra forma de ver, ser y actuar en el mundo.

Concepción didáctica en Estela Quintar

Hacia una didáctica no- parametral o didáctica de sentido

El campo didáctico desde la perspectiva de la profesora Quintar, tiene unos presupuestos descolonizadores que pretenden abrir los límites de la escuela, para proponer una relación entre la enseñanza y el mundo de la vida. Para Quintar (2006) lo didáctico es un lugar de reflexión activa del espacio de enseñanza y se configura como un campo disciplinar y nodal para la transformación de las prácticas educativas desde una perspectiva histórica y social.

En este orden de ideas, Estela Quintar (2006) hace referencia a la didáctica como un campo profesional y disciplinar que se encarga de pensar sobre el proceso de enseñanza, no solo en la escuela, sino en el mundo de la vida; del mismo modo, entrega la tarea a la didáctica y a la epistemología de desmitificar la idea de ciencia occidental que se enseña y aprende en la escuela y en cambio propone dar una mirada a la ciencia como una suerte de campo construido e historizado por sujetos actuantes y constructores de realidad.

Alrededor de este concepto de didáctica y de pedagogía de la potencia, la maestra Quintar propone como un nuevo escenario educativo, la didáctica no-parametral o didáctica de sentido desde la relación entre epistemología y didáctica; así desde esta perspectiva epistémica la didáctica no-parametral se configura como un espacio que contribuye a reedificar o refundar la enseñanza como un campo de acción profundamente humano (Quintar, 2006). A este respecto la autora postula que “La didáctica no-parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial [...]” (Quintar, 2006, p. 41); como una alternativa a la enseñanza de saberes disciplinarios y teóricos.

Empero, la didáctica parametral que hoy impera en nuestros sistemas educativos, lo que hace es instalar parámetros, estándares, lineamientos, sistemas de creencias, mitos y ritos como recetas para la enseñanza que son resultado de una lógica hegemónica, como una única manera de ver y hacer el mundo; por el contrario, la didáctica no-parametral propone desde la vida de la escuela y de los sujetos reinventar las prácticas de enseñanza, es decir, contribuir a descubrir, develar, indagar y problematizar desde lo cotidiano la vida individual y social para historizar y vivenciar los aprendizajes (Quintar, 2006).

Esta didáctica no-parametral, invita a una reflexión constante sobre el acto educativo, a problematizar lo aparentemente normal o común y a reflexionar lo no pensado, desnaturalizando lo dado como natural; en otras palabras, una didáctica, que rescate en los sujetos latinoamericanos su capacidad de pensar, de narrarse y de concretarse en el mundo, no solo dentro de la escuela como espacio para la educación, sino en el mundo de la vida, en la cotidianidad y en la cultura, a fin de que sean espacios de construcción de conciencia y aprendizaje; conciencia que se construye con el otro y con lo otro, para promover sujetos potentes y conscientes, capaces de elaborar sus propias maneras de ser y de vivir.

Por otro lado, la autora referencia la enseñanza como trayecto hacia la promoción del deseo de saber, la provocación y el enamoramiento por conocer, por pensar reflexivamente, por andar en búsqueda de otras posibilidades, de otras circunstancias comprendiendo la realidad, como conciencia histórica; en otros términos "[...] la enseñanza es un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en alguien concreto y en una situación concreta." (Zemelman y Quintar, 2005, p. 118-119).

Según lo anterior, la enseñanza es una práctica social- cultural, a lo que la profesora alude diciendo, que la enseñanza no es transmitir la ciencia como conocimiento dado o curricularizado, en cambio concibe la enseñanza, como el enseñar a pensarse y pensar la realidad para activar el pensamiento desde el sentir, pensar y actuar y no solo desde la mera transmisión de información disciplinar (Zemelman, et al, 2005).

Dicho esto, en Quintar el campo de la didáctica visto desde la perspectiva de su relación con lo epistemológico, implica reconocer las relaciones de conocimiento que se tejen alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje, en sus palabras, "[...] cuando se habla de didáctica o de pedagogía pocas veces se habla de epistemología y no es posible pensar en una relación de conocimiento sin pensar en lo epistémico." (E, Quintar, comunicación personal, 5 de mayo de 2016), es decir, lo didáctico o la enseñanza, implica necesariamente una forma de construir relaciones de conocimiento con el mundo, con la vida, con el otro y con lo otro.

Desde lo anterior, es posible proponer la enseñanza o la didáctica como una manera de transitar hacia la vida y la cotidianidad, complejizando la esperanza por saber y conocer, en un sentido más amplio, la didáctica no- parametral propone descolonizar el pensamiento como opción para ampliar la conciencia y posibilitar un pensamiento histórico en los sujetos; así esta didáctica plantea un interés particular por la descolonización epistemológica de los sujetos desde sus

concepciones y cosmovisiones del mundo, para que el pensamiento salga de un punto fijo y abra otros espacios de construcción y otras posibilidades de aprendizaje desde la vida propia y de los demás (Quintar, 2016).

Ante este horizonte, el reto de la didáctica no- parametral es romper con el único modo de mirar que se nos ha impuesto, es decir, la lucha por contrarrestar el modo de mirar la realidad y de controlar la información disciplinaria que se impone en la escuela a través de matrices epistémico- pedagógicas¹⁰, por esta razón, la didáctica no- parametral propende por trabajar desde la potenciación de las capacidades creativas del sujeto, por explotar la capacidad innata de la curiosidad como posibilidad para promover sujetos autónomos, potentes y constructores de realidades, además del rescate de la historia individual y social (Quintar, 2009).

Todo esto, pone de manifiesto la importancia de pensar en una didáctica no-parametral o didáctica de sentido, que impulse al ser humano a través del pensamiento crítico a liberarse de sus ataduras, a abrirse a lo inédito, a lo desconocido (Zemelman, et al, 2005); pues el sujeto como ser curioso y creativo tiene la capacidad para romper los parámetros que la sociedad le impone, de ahí que como ser humano insatisfecho pueda romper constantemente los límites, los parámetros, para ir más allá en la elaboración y mirada del mundo.

Cabe señalar además, que esta apuesta de la didáctica no-parametral por recuperar la colocación del sujeto como histórico y social, llenándolo de sentido y de significado por la vida y por el mundo que le rodea, tiene sentido, en la medida que esta ruptura se hace consiente en el sujeto, a la vez que configura una trama dialógica, de comunicación y de cultura que posibilite otras miradas y concepciones de la realidad y de sus cosmovisiones.

¹⁰ Se entienden como un tejido, compuesto por categorías, emociones, sensaciones expresiones y movimientos corporales, memorias, olvidos, experiencias vividas y prácticas cotidianas cuyo entramado se compone de los modos del conocer y las relaciones de conocimiento que establecemos, y de la tarea de enseñar que constituye a educadores y educadoras en su estar siendo. La matriz epistémico- pedagógica trata de comprender que detrás de cada práctica educativa existe toda una concepción acerca de los modos de conocer y de interpretar el mundo y las cosmovisiones que cada uno tiene en su realidad (Ferreirós, 2015).

En resumen, la didáctica no-parametral es una apuesta por el sujeto y por la vida, en el que lo cotidiano juega un papel fundamental en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde esta visión los programas o currículos son solo un valor agregado para llevar a la escuela, porque esta como institución social dedicada a la educación de los sujetos debe estar inserta en la vida y no al contrario, en síntesis, la escuela debe propender por una educación para la vida y en la vida.

Finalmente, proponemos aquí a la didáctica no- parametral como una didáctica crítica desde lo latinoamericano que aporta a la comprensión de la enseñanza como un acto político que permite activar la conciencia del sujeto en y desde el presente, que permita no solo leer la información dada como verdad, sino que reconozca otras posibilidades y posturas que impliquen problematizar y problematizarse.

La lectura y la escritura en Estela Quintar

Leer y escribir en, desde y para la vida

Teniendo como referente lo abordado hasta ahora sobre la obra de Estela Quintar, es decir, su concepción de una pedagogía de la potencia y una didáctica no-parametral; pasemos ahora a discutir sobre su pensamiento en relación con la lectura y la escritura y en ese sentido su mirada sobre estos procesos y la conexión con el mundo de la vida.

En la postura de Quintar, la lectura y la escritura implican fugarse de lo fáctico, del abecedario occidental como única posibilidad; por lo tanto para Quintar (2016), leer y escribir involucra la ampliación de conciencia, la problematización y complejización del entorno, de la cotidianidad y de la realidad.

Asimismo, Quintar admite que la lectura y la escritura, es estar repensando constantemente qué es leer y escribir, estar repensando ¿quién soy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hago?, ¿cuáles son mis creencias?, para pensar en la vida y en el mundo en ampliación de conciencia, en esta lógica, para Quintar (2016)

La lectura y la escritura, es arte, es desafío, es un desafío de creación, si le quitamos la parte dogmática, fáctica, de reproducción y empezamos a entender que es una construcción, la pintura por ejemplo es una forma de escribir, lo que uno siente, la poesía. (E, Quintar, comunicación personal, 5 de mayo de 2016).

La lectura y la escritura, en definitiva, es un desafío a la mirada, a todos los sentidos, constantemente implica codificar y decodificar, decodificar y codificar con todos los lenguajes posibles, es la manera más amorosa de comprender porque al codificar comprendemos algo más y al decodificar nos desafiamos a abrir eso que comprendimos y eso es epistemología de la conciencia histórica (E, Quintar, comunicación personal, 5 de mayo de 2016); en otras palabras la lectura y la escritura es un acto de creación que implica interpretación, relaciones de conocimiento, búsquedas, creatividad y el estar constantemente repensando, recapitulando desde cualquiera de los lenguajes el mundo de la vida y el mundo propio.

Así deja claro la autora, que la lectura y la escritura es una posibilidad creativa de comprensión del mundo, “[...] en el juego de las palabras puede ser muy lúdico cuando uno busca nombrar el mundo de la vida, desde la vida y no desde lo dado.” (E, Quintar, comunicación personal, 5 de mayo de 2016); entonces resulta que la lectura y la escritura para la autora, son praxis humanas y políticas que se dan en contextos particulares y determinados por el territorio.

En su propuesta de una educación no-parametral, a través de la pedagogía de la potencia y la didáctica no-parametral, la autora nos brinda luces sobre el cómo, el cuándo, el dónde, el con qué y el para qué pensar la enseñanza de la lectura y la escritura como actos de reflexión y problematización de la vida misma y no desde el mero aprendizaje o memorización de las letras, para repetir las en la

escuela. Por tal razón, para Quintar (2016) es interesante repensar qué es leer desde la vida, porque en la educación tradicional o bancaria, pareciera que la lectura es solamente el alfabeto occidental, todas las demás formas de leer quedan excluidas de esa única manera de leer y eso se transforma en un parámetro; por el contrario, la lectura y la escritura implican una relación de conocimiento, implican necesariamente una manera de ponerse en relación de lectura del mundo de la vida y del otro y de lo otro, y a eso no nos enseñan en la escuela.

En relación con lo anterior, la lectura y la escritura que nos enseñan en la escuela, aparecen como la una única posibilidad de aprendizaje de la cual todos dependemos; todo el mundo quiere ir a la escuela, y la escuela aparece como la salvadora, y nos vamos olvidando de nuestras otras maneras de leer y escribir el mundo de la vida (E, Quintar, comunicación personal, 5 de mayo de 2016); desde este argumento cabe preguntarse, por el tipo de configuración que asume la enseñanza de la lectura y la escritura solo como adscripción a lo escolarizado o institucionalizado, qué sentido tiene, si no es en el propio mundo de la vida y en la relación con el otro que sirve leer y escribir.

Ahora, en la escuela la lectura y la escritura son parámetros, son límites, que nos dicen hasta dónde llegar, en términos de lo académico, de las competencias, de las normas, no son una posibilidad de transformación del ser humano y de creatividad, simplemente es lo que se debe aprender y saber para estar incluidos en la sociedad como proceso de colonización epistémica; sin embargo, el asunto es cómo trascender esos límites que se nos imponen, los límites no dicen todo lo que hay, por lo tanto la lectura y la escritura son siempre y constantemente un posibilidad de descubrimiento y de creación.

Desde esta postura, la lectura y la escritura en Quintar, no es más que el *estar siendo* como posibilidad en el presente, pues los procesos de lectura y escritura deben ser los caminos que en la escuela le dan *sentido* a la vida, es decir, estos

procesos como potenciadores de la realidad y del presente para pensar como sujetos históricos desde la sensibilidad, la conciencia del cuerpo, qué soy en el mundo, quién soy, dónde estoy, acciones que a través la lectura y la escritura permitan la ampliación de conciencia.

Entonces resulta que, la lectura y la escritura en Estela Quintar, es una apuesta por la vida, por poner el sujeto en la vida y desde la vida en su realidad contextual, partiendo de los desafíos que la vida misma pone sobre el camino; desde esta postura, la lectura y la escritura desde la vida es movimiento, es mover-se junto con la vida, como una encrucijada que permite construir conocimiento histórico en los procesos de enseñanza- aprendizaje, es decir, en los procesos, experiencias y marcas vitales que permite comprender, no explicar, constantemente lo que se vive hoy, en el presente (Quintar, 2016).

La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, pareciera ser la iluminadora del mundo, pero el mundo no es solo decodificar técnica o mecánicamente el alfabeto como verdad dada; la lectura y la escritura en el mundo de la vida, es más bien, una articulación de significaciones y de diálogos con los sujetos, sus realidades y territorialidades (Quintar, 2007). Leer y escribir en el pensamiento de Quintar es un proceso de creación de posibilidades en el presente, de resistencia a lo dado como natural, de transformación de las realidades, de alteración, de desafío, de producción, de comunicación y de conexión con el mundo.

En última instancia, para Quintar leer y escribir, son procesos de sentido y praxis humanas que encaminan al sujeto hacia la ampliación de conciencia; procesos que se dan en la medida en que estamos sintiendo y afectándonos, en cómo miramos el mundo, en cómo pensamos lo que pensamos, en qué proponemos para hacer hoy en el presente y finalmente qué significa leer y escribir como sujetos históricos en la escuela, en la familia, en la comunidad, en la

vida, en la cultura y de qué manera esto nos permite leer las circunstancias y siempre ver más allá de lo dado para comprender la realidad.

Diálogo entre Paulo Freire, Hugo Zemelman y Estela Quintar

Los autores indagados en esta investigación y sus voces que se escuchan y se leen a través de los libros, muestran el horizonte para pensar y repensar constantemente los procesos educativos, por ejemplo, en Paulo Freire y su pedagogía crítica como praxis política, en Hugo Zemelman y su epistemología de la conciencia histórica o del presente potenciado como posibilidad para posicionar el sujeto como histórico y social y reelaborar un diálogo epistémico- didáctico de la educación y de la escuela y Estela Quintar que con su didáctica no-parametral nos muestra otros caminos para deconstruir las matrices epistémico- pedagógicas que hoy circulan en los sistemas educativos.

Ante esta tarea, es preciso plantear un encuentro entre estos autores y su pensamiento, por un lado Freire y su enseñanza crítica para la emancipación y concientización, por otro Zemelman y su epistemología de la conciencia histórica para pensar en el presente de los sujetos y en su cotidianidad como escritores de la vida y de la historia y Quintar que con su hacer didáctico nos invita a configurar el mundo de la vida desde la construcción de sentidos y significados para *estar siendo* consigo mismo y con el otro.

Así las cosas, en Freire el *estar siendo* es la relación cognoscente de los sujetos con el mundo, la construcción de la cultura, de la historia; ahora bien, para Zemelman en su pedagogía de la dignidad de estar siendo, el *estar siendo*, es un anclaje para empezar a pensar el mundo con el otro y con los otros, mundo que se construye dialógicamente y en comunicación.

Precisamente, es viable plantear el siguiente interrogante, en aras de poner en diálogo a estos autores y poder problematizar sobre su pensamiento e indagar

sobre ¿Cuál es la relación entre la pedagogía crítica de Paulo Freire y la epistemología de la conciencia histórica de Hugo Zemelman? En este sentido, nos atrevemos a afirmar que, existe una estrecha relación entre los postulados sobre la concientización de Freire y la epistemología de conciencia histórica de Zemelman; Freire (2013) argumenta que si no hay conciencia de sí, no hay comprensión del mundo, no hay cuerpo, ni expresividad, sólo razón; la conciencia histórica que plantean los dos autores se da a través de la conexión con la realidad y con el mundo, porque la historia la escribimos cada uno día a día y no los dominadores del mundo, escribimos y reescribimos el pasado, el presente y el futuro. La epistemología de la conciencia histórica del maestro Zemelman (2005), tiene estrecha relación con la pedagogía crítica y la educación como práctica de libertad de Freire (1997), en la medida que plantean una educación para la vida, a través de la conciencia, del rescate de lo vivido, de lo cotidiano, de la memoria y de la historicidad.

Asimismo, planteamos un encuentro entre el pensamiento freireiriano sobre recuperar el cuerpo como instrumento de aprendizaje, sobre que aprendemos, enseñamos y conocemos con todo nuestro cuerpo y los postulados de Estela Quintar (2006) sobre cómo proponer una didáctica crítica que propenda por historizar los sujetos desde sus vivencias, su cuerpo, su realidad. Freire y Quintar cruzan su pensamiento en la idea de que se aprende con los sentimientos, con las emociones, con los deseos y con las dudas.

A partir de lo expuesto, surge en la postura de Paulo Freire sobre la construcción del lenguaje como sistema y en la mediación de este para comprender la lectura y la escritura del mundo, una relación entre su pensamiento y el pensamiento de Estela Quintar, en el sentido que en la comprensión del mundo se construye el conocimiento como una reflexión crítica del mismo conocer, desde la enseñanza y el aprendizaje de lo real, del mundo, de la cultura y de la vida como presente historizado.

Hay un encuentro entre el pensamiento del maestro Freire y la epistemología zemelmaniana y los actos de conciencia que propone Quintar; para esto la profesora hace una apuesta por la didáctica no- parametral como una didáctica crítica o alternativa crítica -no como recetario-, para llevar al aula de clase, en ruptura y descolocación como espacio de construcción o espacio de vida, para promover en el sujeto desde lo cognitivo una conciencia histórica.

Estos autores, comprenden los procesos de la lectura y la escritura como prácticas humanas y sociales y que tienen diferentes connotaciones en el devenir de los sujetos, por tanto estos procesos se relacionan y usan en su cotidianidad; desde la práctica educativa de estos maestros no puede tomárseles como procesos de disciplinamiento y control, sino más bien, como procesos de construcción cultural que nutren la experiencia del sujeto en su cotidianidad y realidad.

En el quehacer educativo propuesto por los maestros Freire, Zemelman y Quintar la lectura y la escritura tienen un sentido político y es el de la concientización, prácticas que le permiten al sujeto dar y darse cuenta de su ser y estar en el mundo para con base en eso transformarse a sí mismo y aportar para la transformación de su realidad, es decir, un sujeto con la capacidad para autorreconocerse y reconocer las prácticas sociales que se dan en sus procesos culturales.

Este aporte de los autores a la educación, entendida esta como un tejido o un hilo social que nutre al sujeto durante toda su vida, brinda luces para concebir al sujeto latinoamericano como un constructor de sí mismo o como un artista de sí, que le permite a su vez historiar e historizarse a través del contacto con el mundo y con la cultura, en otras palabras, la educación en Freire, Zemelman y Quintar es un tránsito constante hacia la humanización.

En resumen, la obra de estos autores, brinda un horizonte conceptual y práctico -didáctica crítica latinoamericana- para realimentar no solo la praxis educativa, sino la cotidianidad de los sujetos, en la que los procesos institucionalizados dejan de ser el centro y se pone en el centro de la cuestión la reivindicación de los sujetos como históricos y culturales.

**CAPÍTULO IV: APUESTA DIDÁCTICA.
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LA PALABRA A LA LECTURA Y
LA ESCRITURA DEL MUNDO Y DE LA VIDA.**



Rivera, D. (s.f). Mural.

Fuente: Disponible en: <http://blog.yasabe.com/es/top-10-latin-artists-20140123/>

Otras miradas a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: Hacia nuevas búsquedas en educación rural.

En el presente capítulo se visualiza proponer desde los atisbos hechos anteriormente sobre la didáctica crítica latinoamericana, es decir, a partir la postura pedagógico- didáctica de Paulo Freire y Estela Quintar unas metódicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, para empezar a pensar la enseñanza crítica y la didáctica no- parametral en un contexto concreto que para este caso tendría como eje la educación rural, con el objeto de posicionar el para qué y el porqué del diálogo con estos autores.

Indiscutiblemente, se hace necesario pensar estas didácticas críticas en una realidad determinada, por tal razón, se plantea una apuesta didáctica para la educación rural como alternativa académica de humanización y reconocimiento de un sujeto potente en el mundo rural, como capacidad innata para *estar siendo*; de tal manera que puedan implementarse diferentes dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, partiendo de la realidad contextual de cada lugar, reconociendo ese mundo vital que es el mundo rural y que se ha desmeritado y obligado a seguir estándares y normatividades impuestas por los sistemas educativos y las exigencias de una economía globalizada.

Entendemos en este sentido, la educación rural como un tejido social y cultural que se da en contextos específicos y que trasciende lo agropecuario y lo urbano para desde allí poder hacer una ruptura en los esquemas y concepciones de desarrollo jerárquicos que se han dado a partir de estos dos contextos (Pérez, 2003). Es aquí donde para hablar de educación rural en clave de didácticas críticas para la lectura y escritura, es necesario repensar de qué manera aporta este tema a la formación de sujetos críticos y potentes en este contexto y además de la formación que requiere el maestro para esta labor. En resumen, la educación rural debe estar planteada desde la concepción del mundo de lo real, de la realidad, de los contextos específicos, para responder ante estos nuevos retos que

plantea el mundo rural; por tal razón, de aquí en adelante esta será la tarea de esta apuesta didáctica, para poner en el centro de esta la recuperación de los sujetos en el contexto rural.

Para este efecto, se propone la enseñanza de la lectura y la escritura desde el pensamiento latinoamericano, de tal manera que en los procesos de formación los sujetos puedan reconocerse como actores de construcción de sus propias circunstancias y de su realidad, en otras palabras, la formación de sujetos que reconocen sus raíces, su devenir e historicidad, comenzando con lo más cercano y avanzando hacia el reconocimiento y posicionamiento como sujetos que comprenden la realidad que les rodea en espacios micro-políticos y que reconocen otros espacios sin desmeritar y desconocer el propio.

A partir de esta iniciativa, se propone romper con los límites que existen entre la escuela y la realidad que la rodea, es decir, ese aislamiento que separa la vida y la escuela, como si fueran espacios diferentes, de modo que se pueda abrir una relación entre la escuela y el medio que la rodea, permitiendo que los alrededores penetren en la escuela y promoviendo que esta se proyecte en ellos (Trilla, 2004), dejando libre el camino para que el mundo de la vida se conecte con el mundo de la escuela como procesos dialogantes.

En última instancia, esta es una apuesta por la vida, que pretende ir más allá de los índices de calidad educativa para proponer una educación contextualizada en el mundo de la vida, una educación que le dé sentido a la vida, que su meta sea recuperar al sujeto en un sentido histórico partiendo sus vivencias y experiencias; dicho de otra forma, es la pregunta por el cómo construir en el presente, en la cotidianidad, en la historia vivida acontecimientos de aprendizaje que inviten a la exploración, al descubrimiento y la búsqueda constante.

La lectura como conexión con el mundo y la vida

Concebimos la lectura y la escritura como experiencia y como conexión con la vida, como experiencia de vida para el sujeto en espacios de enseñanza, partiendo de la didáctica crítica, no-parametral o de sentido, es decir, pensar la lectura y la escritura desde adentro, tanto del individuo como de la comunidad, en este sentido, el estudiante termina siendo el sujeto activo de su transformación.

Precisamente Freire (2014) en su libro *el grito manso*, nos dice “Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros.” (p. 33), por consiguiente, la enseñanza crítica de la lectura y la escritura, es un proceso dialogante pues la comprensión implica la posibilidad de la enseñanza.

Por lo anterior, proponemos en este trabajo el método Paulo Freire o método de alfabetización crítico social y del mismo modo, partiendo de la educación no-parametral los dispositivos didácticos, aspectos que más adelante se expondrán ampliamente para ayudar en esa conexión de la construcción del lenguaje oral y escrito con la vida y el mundo.

La escritura como tejido y arte

La escritura, tanto como la lectura, son un horizonte de posibilidades que deben permitir al sujeto pensar lo impensable, abrir espacios donde el lenguaje, la lectura y la escritura sean pilares fundamentales en la construcción de lo humano. Así las cosas, la escritura como tejido personal e histórico es una posibilidad de recuperación de la memoria, para escribir lo que se vive, lo que se siente, lo que pasa por la experiencia.

En virtud de este pensamiento concebimos la escritura como tejido, puesto que esta nos permite siempre la posibilidad de creación, de expresar lo vivido, lo acontecido, lo poético, lo histórico, lo cultural, lo artístico, lo sensible. Si no existiera la escritura, de qué otra manera se contaría la historia; de acuerdo con esto, la lectura y la escritura son la forma occidental de contar la historia, pero cómo contar la historia oral, de qué manera contar la historia de los que no somos vencedores.

El reto es, cómo escribir esas pequeñas historias que se dan en la cotidianidad de lo vivido, de lo sentido, como diría el maestro Zemelman cada uno es el constructor y escritor de la historia, no de las grandes historias, pero sí de las pequeñas transformaciones. En este orden, la escritura es un tejido y un lugar antropológico, para empezar a contar las propias vivencias, historias de vida, memorias culturales, el rescate de las memorias locales y veredales como acontecimientos importantes en la vida de los sujetos.

En razón de lo anterior, la escritura es arte, es posibilidad, es creatividad, es asombro, es desafío, es un desafío de creación. Este desafío de la escritura como arte, como tejido y como hilo conductor desde la experiencia, es un reto para recuperar en los sujetos, por medio de la literatura, de la poesía, de la narrativa y de la música, su capacidad creadora como lectores y escritores de su vida y del mundo.

El cuerpo y el arte en la lectura y la escritura

Se propone partir de la siguiente pregunta para reflexionar acerca de cómo el cuerpo es un elemento potencial de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿Cómo reconocer y posicionar el cuerpo desde papel de las didácticas críticas para reivindicar al sujeto?

En la perspectiva anterior, la lectura y la escritura es un descubrimiento que se da a través del cuerpo y de la interacción con el otro en situaciones comunicativas, es un trayecto hacia la conciencia histórica, pues consideramos que solo hay conciencia de sí y conciencia histórica en las múltiples formas del lenguaje, que nos cuenta el presente y el pasado; en otras palabras, la lectura y la escritura en clave de conciencia histórica y de concientización tienen que ver con la posibilidad de poner el sujeto de cuerpo presente y también con la invitación de regreso al pasado para proyectar el futuro.

Lo anterior significa, que la lectura y la escritura son una posibilidad de *estar siendo* en el presente, como ya expresé, estos procesos deben darse en el descubrimiento y enamoramiento del sujeto, no como una mera imposición en la que el cuerpo está separado rotundamente del espíritu, de la sensibilidad y de lo que nos hace humanos, que es precisamente esa corporeidad que habitamos; por tal razón, se proponen algunos dispositivos didácticos que permitan rescatar la conciencia del cuerpo, tales como el teatro, el baile, la danza, la mímica, la declamación, de tal manera que se puedan elaborar relaciones diferentes con el mundo mediante de la corporeidad.

En relación con esto, la conciencia histórica implica también la conciencia del cuerpo y no solamente la comprensión de los hombres y mujeres como sujetos, sino además como sujetos actuantes y que viven en comunidad, que comprenden el otro (a) y lo otro, es decir, todo lo que le rodea, las personas, la naturaleza, los animales, el lugar donde vive. Este proceso implica claramente la lectura y la escritura y en este sentido podríamos entenderlas como *hermeneusis*, una manera de leer interpretando al mundo o al otro, la interpretación es algo que no se enseña en la escuela, no nos enseñan a leer interpretando, nos enseñan a leer fácticamente y esta podría ser justamente la ruptura del parámetro de la alfabetización, la ampliación de conciencia por medio de la explotación de la corporeidad (Quintar, 2016).

Este encuentro que se propone aquí del sujeto con su cuerpo, parte de la idea de que la consciencia de sí en el mundo, es una construcción que se da a partir de las experiencias vitales que se presentan en la cotidianidad y nuestro cuerpo es el instrumento para tener estas vivencias que están en relación con las vivencias de los otros y las otras.

La lectura y la escritura en la pedagogía crítica y la didáctica no-parametral

Comprendemos la lectura y la escritura en clave de pedagogía crítica y didáctica no- parametral como la recuperación del pensar de los sujetos en sus realidades, contextos y búsquedas para empezar a posicionarlos y colocarlos en relación con el conocimiento y la realidad, es decir, la forma como los sujetos se asumen con otros como seres coexistentes y potentes.

Esa recuperación del pensar en correlación con la lectura y la escritura tiene que ver con la capacidad del sujeto para transformar su realidad, por tanto, el sujeto, el estudiante, el hombre, la mujer como lectores y como escritores construyen comprensión de mundo a través de la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la escritura de la palabra y la escritura del mundo.

En última instancia, esta lectura y escritura que se propone acá desde la pedagogía crítica y la didáctica no- parametral, abre el camino hacia la concientización como la relación entre el mundo y la conciencia histórica, entre la palabra y la realidad.

Método de alfabetización crítico o sicosocial

Esta hermenéutica de Freire en relación con la lectura y la escritura, nos ha dejado la reflexión de que el único método que hay frente a estos procesos, es el pensamiento. Aunque este método fue pensado inicialmente en la alfabetización

de adultos para la aceleración del aprendizaje de la lectura y la escritura, en este trabajo proponemos llevarlo a la escuela como método de enseñanza en la educación rural, independientemente de la edad del sujeto.

Este método de alfabetización crítico o sicosocial de Freire es una apuesta que se da en clave de la participación activa del sujeto en el acontecimiento de aprendizaje, lo que lo conlleva a una apertura en la comunicación, además el método concibe abiertamente la posibilidad del conocimiento del medio, la interpretación de la realidad y el acceso a la cultura como herramientas no solo para la lectura y la escritura, sino para desarrollarlas como capacidad y utilizarlas conscientemente en la comunicación (Brandao, 1997).

Cabe agregar que en esta postura, la alfabetización no es la simple adquisición técnica y mecánica de la lectura y la escritura, por lo tanto leer y escribir va más allá de la simple descodificación o desciframiento del código lingüístico. Así las cosas, dicha postura comprende la lectura y la escritura como procesos dialécticos, críticos y concientizadores que surgen en la propia vivencia y existencia del sujeto para leer y escribir el mundo.

Así, este método concibe la concientización como unidad didáctica básica, es decir, la lectura y la escritura es apenas una parte del proceso de educación, en un amplio campo de construcción del sujeto desde su vida y su humanidad. Este método considera que el mundo puede ser leído y reflexionado críticamente, por tanto, este proceso comprende dispositivos didácticos como:

Las palabras o frases generadoras que son las palabras que el grupo de estudiantes o discentes utilizan más a menudo y los vocablos más comunes, en todo caso, de este universo vocabular del grupo se seleccionan las palabras generadoras y se utilizan en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En el ámbito rural, podría partirse de la experiencia acumulada de los estudiantes respecto de sus vivencias, sus familias, su vereda, su municipio.

Círculos de cultura o círculos de debate es necesario dejar claro que estos círculos de cultura o mejor de debate, -por lo amplio y problematizador del término cultura-, son un espacio de encuentro consigo mismo y con el otro, pues cada uno y todos a la vez son responsables de la creación y del descubrimiento de la lectura y la escritura. En los círculos el sujeto o los estudiantes, son unidad creadora, en otras palabras, aprender, discutir, reflexionar parte de sus propias vivencias, de sus aspiraciones y experiencias abriendo espacios de diálogo y de significado entre los participantes. En los círculos de debate no hay repetición de saberes dados, pues allí se discute sobre la vida y la realidad de manera informal hasta llegar a descubrir palabras o temas generadores que realimenten el proceso de lectura y escritura.

Seminarios de lectura, se parte de la idea de encuentro con el otro, los seminarios de lectura que se proponen acá, son espacios amorosos de encuentro con la literatura y parten de los intereses de los discentes; estos seminarios son espacios en los que el acto de la lectura se convierte en un proceso dialéctico entre los participantes para pronunciar el mundo como capacidad creativa y transformadora de sí mismo y del contexto.

La enseñanza de la lectura y la escritura con conciencia y sentido histórico

A partir del pensamiento no-parametral y de la didáctica de la potencia no es otra la labor la de la enseñanza que la de concienciar; por tanto la lectura y la escritura en esta postura lo que debe pretender es descolonizar el pensamiento y construir este conocimiento desde el sentido histórico, es decir, la realidad y las experiencias vividas.

En esta postura, la lectura y la escritura son actos reflexivos que se construyen en relación con la lectura de la vida y del mundo, en un sentido más amplio, leer y escribir el mundo es un descubrimiento que se da en relación con la lectura y la

escritura de la palabra, es una conexión entre el mundo y la palabra del sujeto que da significado y sentido al aprendizaje.

Es interesante proponer a partir la didáctica no- parametral algunos dispositivos didácticos para potenciar la enseñanza de la lectura y la escritura con sentido histórico y desde la vida que se da en estrecha relación con aspectos estéticos, éticos, políticos, históricos, culturales, ambientales:

Círculos de reflexión aquí se toma como proceso creador la importancia de circular la palabra, caminar la palabra; estos consisten en poner en escena las preocupaciones o vivencias del otro como un espacio de encuentro y de conversación para dar sentido y significado a esos acontecimientos de vida que se puedan traer a colación allí; puede abrirse un círculo de reflexión desde situaciones tan cotidianas como el clima o los acontecimientos más interesantes del día anterior. Los círculos de reflexión nacen poniéndole preguntas a lo dado como natural, como ya se explicó, surgen de lo propuesto por el grupo de discentes, de sus creencias, afectaciones, aspiraciones, prácticas, visiones para empezar a poner bajo sospecha todas sus sistemas de creencias y para ir construyendo conocimiento a partir de cómo, qué se preguntan y se responden los estudiantes o integrantes del círculo. En los círculos de reflexión o de palabra lo que interesa de lo cognitivo es cómo se organiza y origina el pensamiento, porque toda esta propuesta trabaja sobre el pensar, cómo pienso lo que pienso cuando estoy pensando y en ese sentido importa lo cognitivo articulado al campo emocional, a la sensibilidad, a la conciencia del cuerpo, qué soy en el mundo, dónde estoy, qué me da miedo, por qué me angustia el futuro.

Didactobiografías es la intención de hacer de la biografía un dispositivo de ampliación de conciencia, de enseñanza y de aprendizaje, al contrario de la biografía o autobiografía es la narrativa de sí del sujeto, que nunca es la misma, que se cuenta a sí mismo, la única intención es la narración, una biografía es una manera de mirarse en el mundo de la vida; pero en una didactobiografía, la

biografía es el primer texto que se aprende a leer colocado en el mundo de la vida; por ejemplo, para los niños que están aprendiendo a leer y escribir sería muy enriquecedor, porque aprenderían a leer y a escribir en el acto de conciencia, más que desde lo fáctico o mecánico; los estudiantes pueden empezar a contar qué cosas leyeron, describir qué son, qué cosas les gustan, cuáles son las marcas vitales, los síntomas que hacen que sean cómo son, sus vivencias familiares. En resumen, es la narración de la propia historia como dispositivo de construcción de conocimiento socio-histórico y cultural.

Resonancia didáctica se da casi siempre en los espacios de los círculos de reflexión o círculos de palabra y se construye a partir de las preguntas y respuestas de los sujetos en el círculo, en el medio se va creando una resonancia y todos en el círculo piensan y reflexionan sobre lo que el otro pregunta y responde, cómo resuena en cada uno esa pregunta, respuesta, argumento o reflexión como posibilidad de aprendizaje. Esta resonancia didáctica parte no solamente de reconocimiento personal, sino desde la apertura al otro que, en diálogo, me permite ver y verme, conocer y conocerme.

La problematización y la concientización como método

La problematización y la concientización concebidas como método, parten de la justificación de que el sujeto y su subjetividad son una unidad central y activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, enseñar y aprender en esta perspectiva de conocimiento implica problematizarse sobre las propias actuaciones para tomar conciencia histórica de ellas.

Tal proceso, parte de problematizar lo aparentemente normal y reflexionar sobre lo no pensado, sobre lo que no se ve a simple vista, con preguntas orientadoras que surgen de las realidades concretas de los sujetos como espacio epistémico y que a la vez se convierten en espacios de reflexión; en palabras de Quintar (2007) la problematización como método y actitud juega un rol

preponderante en los espacios de reflexión de los sujetos, es una constante provocación a reaprender y a construir conocimiento como conciencia.

Siguiendo a Freire (2005) la problematización está dada desde la crítica y la crítica se manifiesta con la desmitificación de la realidad, en otras palabras, es sustraer al sujeto de las matrices culturales que ha construido sin decirse porqué, para preguntarle por ¿Quién o qué es? ¿Qué cosas le gustan? ¿Por qué es cómo es? ¿Cuáles son sus creencias? ¿Por qué dice lo que dice o hace lo que hace? ¿Quién le enseñó lo que dice o lo que hace?, para que en el camino de la problematización y concientización el sujeto pueda abrirse, darle respuestas y significados a estos y otros interrogantes.

Esa relación entre el mundo y la conciencia que se da a través de la problematización, de la lectura y la escritura de la palabra, del mundo y de la vida, abre la pregunta de cómo ser un sujeto histórico consciente y qué significa ser sujeto histórico en la vida, en la familia, en el sistema educativo. En este punto, la conciencia y el mundo se entrelazan, pues a través de la problematización y de la concientización podemos comprender el mundo que nos rodea como reflexión constante de sí mismo y de los otros para alcanzar la conciencia histórica.

Dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Cuando se habla de dispositivos¹¹ didácticos se plantea que no son técnicas, ni estrategias, ni recetas, porque la técnica es instrumental y la estrategia es una

¹¹ Siguiendo a Deleuze un dispositivo, es un entramado, que posibilita o produce, es un conjunto heterogéneo que incluye cualquier cosa, tiene una relación estratégica y siempre está mediado por una relación de poder que viabiliza su objeto a través de líneas de fuga; en clave pedagógica y didáctica, un dispositivo es todo aquello que permite otras miradas, otras perspectivas y posturas para permitir que siempre estén abiertas otras posibilidades, en otras palabras, en el campo didáctico puede tomarse un dispositivo como esa disposición que facilita que emerjan, que se propongan otras posibilidades, otras lecturas, en resumen un dispositivo siempre es abierto, flexible y contingente (Agamben, 2005).

suma de técnicas y de posibilidades. Se proponen más bien los dispositivos didácticos como la capacidad de abrirse a una situación, en síntesis, es una actitud del sujeto para abrirse en sentidos y significados hacia la construcción de conocimiento y de aprendizaje (Quintar, 2007)

Para Quintar un dispositivo didáctico es todo aquello que provoca aperturas en los sujetos, por tanto proponemos en este trabajo en clave de didáctica no-parametral un encargo al proceso educativo desde el sujeto, el docente y otros actores para que por medio de estos y otros dispositivos didácticos puedan conectarse los sujetos con saberes de su contexto y aportar a su construcción.

Se propone para la enseñanza de la lectura y la escritura los siguientes dispositivos didácticos:

Momentos de *Sen- tido*

- Melódico, en términos de descubrir los sonidos de la naturaleza, la tierra, el agua, el aire, el fuego, los animales, las personas; además de descubrir en la música una conexión con sus propios intereses y posibilidades, a través de instrumentos musicales y del canto, aspectos que despierten en los estudiantes las emociones, la creatividad y todas las sensaciones que se puedan transmitir por medio de la música y los sonidos.
- Imaginativo, tiene que ver con las imágenes y con la lectura y escritura de estas, también con la capacidad de creación e imaginación para crear, dibujar, pintar, esculpir y proyectar imágenes propias y de otros; este momento literario también puede ser recreado mediante la fotografía, el cine, los documentales, los comics, el anime.

- Estético, romper con el catálogo de las preguntas y respuestas dadas e instrumentalizadas para abrir espacios al asombro, al descubrimiento a la creación. Lo estético nos invita a develar la belleza del mundo que habitamos y que nos rodea, la belleza de la creación y de lo que está por construirse; se proponen dispositivos didácticos para activar en el sentido estético una apertura hacia la sensibilidad a partir de obras literarias, obras de arte, cine, además de la conciencia del paisaje, es decir, del lugar donde se vive para apropiarse y amar esa territorialidad a la que cada uno se debe.

- Realista, abrir espacios para que las imágenes se contextualicen y las prácticas de la lectura y la escritura sean concebidas como devenir cultural o herencia cultural, de tal manera que pueda recurrirse a la literatura (infantil, juvenil, latinoamericana, indígena, afrodescendiente), al teatro, la poesía, las novelas, las crónicas, los mitos y leyendas, además de rescatar expresiones literarias y artísticas como las trovas, las coplas, trabalenguas, chistes, murales, grafitis.

- Heróico, se refiere al cómo valorar las memorias locales para construir narrativas históricas- plurales. Los testimonios del sujeto que parten de su palabra para narrar sus experiencias en relación con el tiempo y el espacio, con el presente, el pasado y el futuro; asimismo, acercarse a la territorialidad como referente para construir la memoria, tejer narrativas, historias, biografías.

- Romántico, rescatar la multiplicidad de lenguajes que se entretajan en la realidad en que se vive, problematizando y reflexionando para nombrar lo no nombrado, no solo a través la palabra, sino de todo tipo de expresiones artísticas que se articulen a la sensibilidad, a la conciencia del cuerpo; se

proponen dispositivos didácticos como la danza, el baile, el teatro, la declamación, la mímica.

- Poético, la polifonía de la palabra puesta al servicio de la experiencia de crear y recrear el mundo, tomando al sujeto como productor y compositor de conocimientos, de música, de poesías, de rimas, de retahílas y de tantas otras expresiones que nos permite tejer la escritura.
- Lúdico, las múltiples formas en que el sujeto mediante su corporeidad puede expresar sentimientos, reconociéndose como sujeto activo y constructor que aporta al mundo, por medio, de las artes escénicas como el teatro, la danza, el baile, también el deporte, el juego y de toda clase de expresiones lúdicas que hagan sentir al sujeto de cuerpo presente.

Con estos dispositivos didácticos que le apuestan a la formación de hombres y mujeres como sujetos de cuerpo presente en la realidad escolar o no escolar, se abre el espacio de la pedagogía crítica y de la didáctica no- parametral en la enseñanza de la lectura y la escritura, deja por su puesto, un campo abierto hacia otras propuestas e indagaciones que permitan cerrar la brecha existente entre los sistemas educativos y el mundo de la vida.

IDEAS FINALES DE PUERTAS ABIERTAS

Sería arbitrario al finalizar esta investigación llegar unas conclusiones o a un cierre, más bien pretendemos dejar el camino y las puertas abiertas para nuevas investigaciones e indagaciones prácticas y teóricas sobre las didácticas críticas. Esta didáctica no-parametral y enseñanza crítica, son un abanico de posibilidades que nos invitan a la exploración y búsqueda constante como tránsito hacia formas de enseñanza y aprendizaje que rompan los parámetros para construir conciencia con sentido histórico.

Al terminar este trabajo, queda la pregunta abierta por el ¿Cómo latinoamericanizar la educación?, puede decirse, en este caso, que es necesario repensar la forma como se ha concebido la pedagogía, la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje en el contexto latinoamericano y hacerse de nuevo preguntas, por el ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cuándo y dónde enseñar?, ¿en qué marco social, cultural y político enseñar? para proponer respecto de la educación unas formas de decolonialidad del saber y del pensamiento, para deconstruir todo el universo eurocéntrico y pensar en nuestro propio universo de pensamiento latinoamericano.

Es importante dejar estos caminos abiertos para futuras investigaciones pensadas desde las didácticas críticas, que tengan como posibles indagaciones: ¿Qué significa estar en la escuela o en los sistemas educativos, desde la postura crítica?, ¿Qué significa ser sujeto histórico en el aula de clase?, ¿Qué concepciones atraviesan las aulas de clase, respecto del pensamiento crítico y emancipador en la escuela?, ¿Cuál es el imaginario o las representaciones sociales de lectura y escritura que circulan en los sistemas educativos?, ¿Cómo se traduce la epistemología del presente potenciado en aula, a través de la didáctica no-parametral?, para promover este pensamiento pedagógico, en los procesos de formación de los maestros y en sus prácticas pedagógicas.

En resumen, la apuesta por unas didácticas críticas que tengan su mirada puesta en el sujeto y sus experiencias vitales, se centra en la posibilidad de pensarlas desde la práctica, es decir, vivenciar la enseñanza y el aprendizaje desde la praxis para luego pensar en la teoría y no la inversa para llenar de sentido el presente; así enseñar la lectura y la escritura es partir de lo vivido y de las concepciones del mundo para finalmente comprender el universo gramatical.

De todo lo anterior, surgen algunas ideas para pensar las pedagogías y didácticas críticas en diferentes espacios de la vida educativa.

- Dejamos las puertas abiertas para repensar la lectura y la escritura desde lo no- parametral como un descubrimiento del sujeto en sus búsquedas y experiencias de vida, en este sentido, se desprenden desde esta propuesta didáctica algunas posibilidades para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en sentido amplio, como concepción de la realidad humana y social; concibe la lectura y la escritura como procesos inacabados, ya que el hombre y la mujer, niño o niña, jóvenes o seres humanos en general somos siempre lectores y escritores desde antes de nacer y hasta el final de la vida.
- Empezarnos a pensar como latinoamericanos no es una tarea fácil y proponer una pedagogía y una didáctica latinoamericana implica de-construir nuestras matrices culturales y epistémico-pedagógicas para emprender la tarea de reconocernos desde nuestra territorialidad y singularidad, para esta gran labor se proponen estas didácticas críticas, no- parametrales o de sentido de tal forma que sean una posibilidad de reivindicar en los sujetos esa capacidad innata de creación y de asombro.
- Las didácticas críticas, como dispositivo de potenciación del sujeto nos permiten cuestionar las lógicas de razonamiento que nos han sido impuestas y por tanto rescatar en los sujetos y las comunidades esas epistemologías y

cosmovisiones ancestrales de nuestros antepasados, para reconocernos en ellas como posibilidad de comprensión del mundo en que vivimos.

- Las didácticas críticas y no- parametrales a través de los dispositivos de la concientización y la problematización tienen en sus búsquedas como asunto primordial la recuperación del pensamiento en los sujetos, de tal manera que les permita reflexionar y actuar para leer y escribir el mundo y la vida.
- Se propone la formación de maestros a partir del pensamiento latinoamericano, desde las pedagogías y didácticas críticas que involucren la promoción del pensamiento crítico y la creatividad, problematizando los procesos históricos, sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales, de tal manera, que sea una posibilidad para el encuentro con posturas interdisciplinarias que rebozen las fronteras disciplinares y puedan aportar desde la lectura de los contextos y las territorialidades a la transformación de las realidades desde las pluralidad de discursos y lenguajes culturales y sociales.
- Las didácticas críticas y no-parametrales en la enseñanza de la lectura y la escritura como lenguaje para leer y escribir el mundo, también son una ventana para crear políticas comunitarias o regionales que se preocupen no solo por reproducir los sistemas de dominación y exclusión, sino que propendan por abrir espacios en lo que se aprenda en y para la vida.
- Es un reto poder recrear estas didácticas críticas y no- parametrales, ya que el sistema educativo está lleno de estándares y normatividades, pero no es una tarea imposible; por tal razón, como se expuso en la apuesta didáctica, es el desafío de crear y recrear estas didácticas o dispositivos didácticos en espacios como la educación rural que tenga como eje leer y escribir la propia realidad, en espacios de reflexión sobre cómo rescatar y vivir esas epistemologías ancestrales y nativas como postura propia en el mundo rural.

- Pensar en lo no-parametral como un espacio de construcción y de posibilidad para siempre ir más allá de lo dado y establecido como norma o límite; sería interesante que se pudieran potenciar y enseñar- no solo en la escuela- las diferentes dimensiones del ser humano, no tanto a través de las disciplinas o asignaturas, porque esto parcializa la construcción del conocimiento, sino proponer áreas de estudios de la creatividad, el ingenio, la inventiva, la percepción, la sensibilidad y el ocio.

- Finalmente, es necesario dejar el camino abierto a concebir otras maneras posibles de ver y hacer el mundo en que vivimos, pues cada uno es su constructor, nada ni nadie está dado ni terminado, por lo tanto, es también una tarea política leer la realidad para transformarla. El menú queda servido y las puertas abiertas.

RERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebes, R. (1995). Subjetividad y el mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty. (Tesis Doctoral en Filosofía). Facultad de Filosofía. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 en: <http://eprints.sim.ucm.es/4112/1/AH2009401.pdf>

Betancur J., Muñoz, D., Torres, J. (2013). De Tijuana a la Patagonia, perspectivas críticas educativas en Latinoamérica. Una búsqueda de los discursos y las prácticas que abogan por una constitución de sujetos sociales transformadores. En: *XIII Jornadas y I Congreso Internacional del maestro investigador*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Brandao, C. (1997). El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos. En: Cuadernos del CREFAL 3. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. México.

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Cáceres, H., Firacative, O., Parada, L., Muzuzú, J. (2014). Devenir histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. En: *Revista Itinerario Educativo*. 63, 179 - 194

Cardinale, L. (2008). La lectura y la escritura en la Escuela. Aportes para la reflexión desde la Pedagogía Crítica. En: *Revista Pilquen*.

Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Perspectiva, Florianópolis, 2, 353-374.

Correa, A. (2008). Centro de investigaciones CICODEP del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, 2008.

Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Revista Sophia*. 10 (1), 14-23.

Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y curriculum convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós Ecuador.

Echeverri, J., López, B. (2013). Lectura y escritura en la escuela: fundamento para la construcción histórica de las ciudadanías. En: *Memorias XII Jornadas & I Congreso Internacional del Maestro Investigador*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.

Ferreirós, F. (2015). Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. En: *Memorias de Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 19 de noviembre de 2015 en: http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/ponencias/197_7_957.pdf

Freire, P. (1984). *Extensión o Comunicación. La concientización en el mundo rural*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza*. Oaxaca de Juárez: Editorial La Mano.

Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea-Bissau. Una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Flecha, R. (Sin Fecha). Libros de Paulo Freire. Ramón Flecha.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. En: *Revista Praxis Educativa*, Facultad de Ciencias Humanas UNLPam, 17, 13-26.

Guarín, G; Ríos, A. (2009). Hacia una didáctica formativa. En: *Revista Plumilla Educativa*, Universidad de Manizales, 6, 261-268.

Loaiza, F. (2009). Didáctica no- parametral. Diálogos para pensar la educación ambiental. (Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE. Recuperado el 14 de marzo de 2015 en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-umz/2013070/TFabiolaLoaiza.pdf>

Martín-Barbero, J. (2001). Oficio de cartógrafo. Travesías Latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Introducción Aventuras de un cartógrafo mestizo (fragmento). Guadalajara.

Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). En: *Revista de Investigación en Psicología*, 9, (1), 123-146.

Medina, A.; Mata, S. (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación: Madrid.

Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Programa ONDAS. Planetapaz. Medellín.

Mejía, M. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XII. En: *Revista Ciencia Política*, 1, 128-156.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de lengua Castellana. Recuperado el 01 de noviembre de 2014 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Molina, F. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? (Artículo de reflexión no derivado de investigación) *Revista Q*, 5 (10), 11-20.

Mora, I., Otálvaro, D. (2011). Investigación teórica sobre las relaciones pedagógicas en la modernidad configuradas entre fronteras de la escuela y mundos de la vida. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.

Moreno A. (2003). *Introducción elemental a Pierre Bourdieu*, Bogotá. Álvaro Moreno.

Muñoz, D. (2012). El grito manso o la importancia de resistir de múltiples formas. En: *Revista Kavilando*, 3, (1). Medellín.

Muñoz, D. (2012). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. En: *Revista Ágora USB Medellín-Colombia*, 13, (1), 155-163.

Muñoz, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. En: *Revista Kavilando*, 5, (1). 39-44. Medellín.

Noguera, C. (2009). *Conceptos fundamentales de pedagogía. Una genealogía del vocabulario pedagógico moderno*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, C. (2009). Aproximación conceptual a la constitución de las tradiciones pedagógicas modernas. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. En revista: *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25.

Otálvaro, D; Muñoz, D. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. En revista: *Itinerario Educativo*, 62, 43-58.

Paredes, D. (Sin fecha). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. Universidad de Antioquia.

Pérez, E. (2003). *Hacia una nueva visión de lo rural*. En E. Pérez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, J. (2014). La enseñanza de la literatura en la escuela: Diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos. (Tesis de Maestría en Educación), Universidad

de Antioquia, Medellín: Recuperado el 22 de septiembre de 2014 en <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/59/1/PA0740.pdf>

Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. En Revista: *Pedagogía y Saberes*, 30, 39-46.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL

Quintar, E. (2007). *Didáctica no- parametral: Sendero hacia la descolonización*. Manizales: Universidad de Manizales- IPECAL.

Quintar, E. (2009). Entrevista: Pedagogía de la potencia y la didáctica no parametral. Bogotá: Universidad de la Salle, Facultad de Educación.

Quintar, E. (2016, mayo). [Entrevista: Didáctica no- parametral y lectura y escritura.] Medellín: Universidad de Medellín.

Restrepo, E; Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán. Universidad del Cauca.

Ríos, R. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia: Procedencia y rejillas de apropiación. En: *Las ciencias de la educación en Colombia: Entre universalismo y particularismo cultural*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Manizales: Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales.

Roith, C. (Sin fecha). La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. En: E.U de Magisterio, Madrid. Universidad de Alcalá.

Runge, A. (2007). *Ensayos sobre pedagogía Alemana*. Universidad Pedagógica Nacional, Cátedra de pedagogía: Bogotá.

Runge, A., Garcés, J., Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, 88, 46-55.

Runge, A., Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. En: *Revista Guillermo de Ockham*. Cali, Universidad de San Buenaventura, 9, (2), 13-25.

Runge, A., Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Manizales, Universidad de Caldas, 2, (8), 75-96.

Runge, A. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. En: *Revista Itinerario Educativo*, 62, 201-240.

Runge, A. [Diplomas UCC]. (2014, Abril 4). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fy_TIW6EI1A

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. ICFES. Bogotá.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. En: *Revista Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10, (1).

Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. En: *Revista Española de Pedagogía*. 228, 305-324.

Universidad Bolivariana de Venezuela. (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Vallejo C. (2012). Una lectura desde las pedagogías crítico - altéricas al maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica. En: *Revista En Clave Social*. 1 (2), 46-55.

Villa L. (1995). Reseña de "Pedagogía crítica y enseñanza de la lectura" de Esmeralda Matute (compiladora). *Espiral, Estudios sobre estado y sociedad*. Universidad de Guadalajara México, 211-218.

Vila, E. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. Universidad de Málaga.

Walsh, C. (2007). Primer seminario internacional "(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad". En: *Revista educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, facultad de educación, 48, 25-35.

Zemelman, H. (1991). Epistemología y educación: El espacio educativo. En revista: *Mexicana de Sociología*, 53. 71-74.

Zemelman, H., Quintar, E. (2005). Entrevista: Pedagogía de la dignidad de estar siendo: México. En Revista: CREFAL.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zemelman, H. (2011). Historia y uso crítico del lenguaje. En revista: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 1, (1) 46-65.

Zemelman, H. (Sin fecha). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México. IPECAL.

Zubieta, M. (2013). Hacia un uso crítico y creativo de las prácticas de lectura y escritura en internet por parte de jóvenes escolares. En: *Revista Comunic@Red*. 1, 279-308.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.