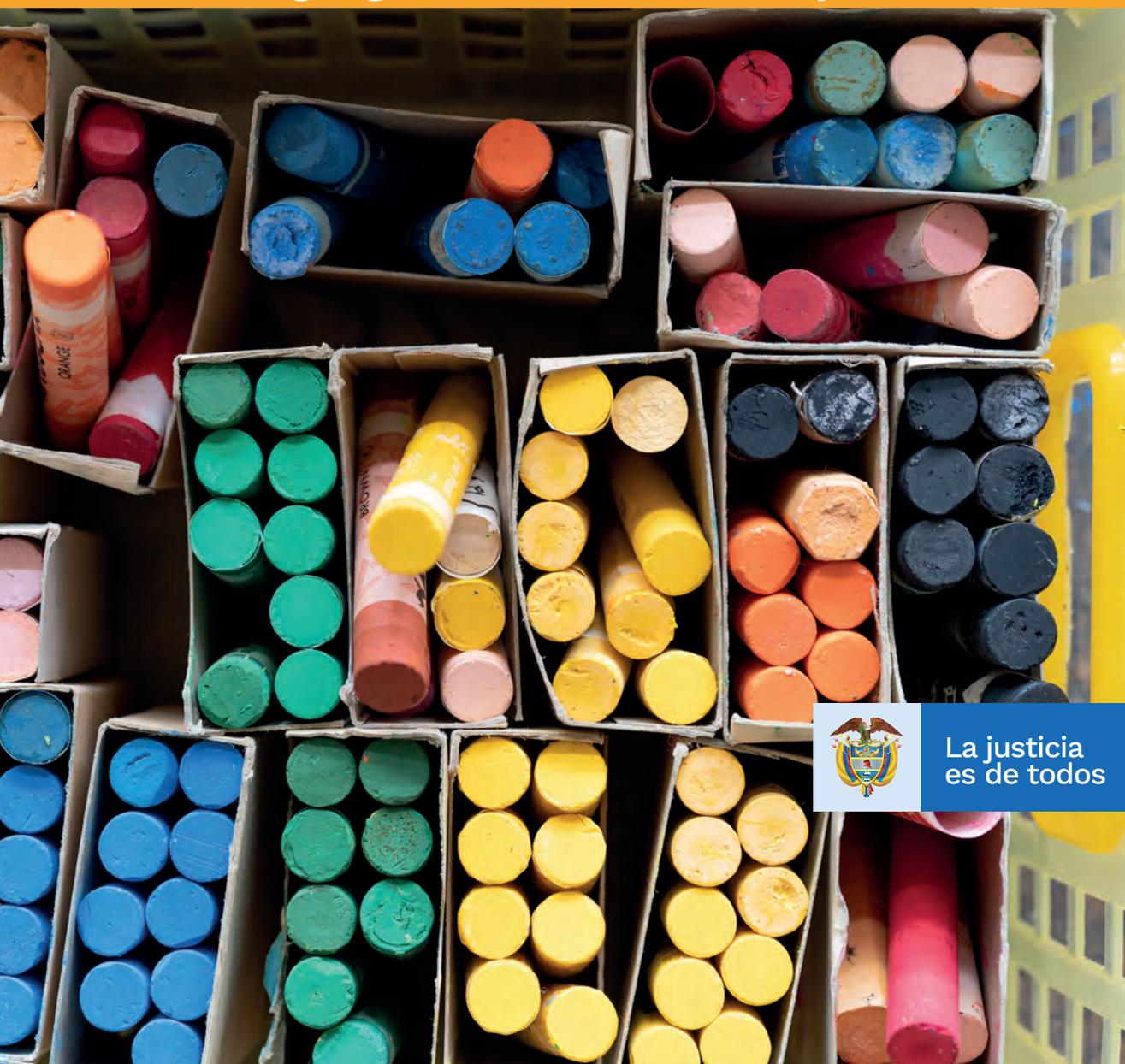


Modelo Educativo Para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano - Mespecc Enfoque conceptual Pedagógico, curricular y didáctico



La justicia
es de todos

Minjusticia

Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPPC)

enfoque conceptual
pedagógico, curricular
y didáctico





INSTITUTO NACIONAL PENITENCIARIO Y CARCELARIO INPEC

Dirección de Atención y Tratamiento

Subdirección de Educación

Bg. Norberto Mujica Jaime

Director General INPEC

Roselín Martínez Rosales

Directora de Atención y Tratamiento

Bonilyn Páez de la Cruz

Subdirectora de Educación

Enrique Alberto Castillo Fonseca

Coordinador Grupo de Educación Penitenciaria y Carcelaria

Servidores Públicos del Grupo Educación Penitenciaria y Carcelaria

Omaira Moreno Cortés

Gloria Neusa Rojas

Myriam Bejarano Velásquez

Meraly Chtriss Tapia Zambrano

María Elsa Páez García

Víctor Hugo Romero Velandia

Gustavo Jaimes Sepúlveda

Mario Alejandro Gallego

Autores Universidad Pedagógica Nacional

Dísney Barragán Cordero

Érika Viviana Pineda Jiménez

Ana María Guzmán

Mónica Ruiz

Ángela Lozano

Iván Torres Aranguren

Joaquín Darío Huertas

Eduardo Barrabes Vera

César Augusto Redondo

Nelson Sánchez



Contenido

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1	
Enfoque conceptual del Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPCC)	7
1.1 Contexto de la garantía del derecho a la educación.....	8
1.2 Enfoque del Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPCC).....	9
1.2.1 La resocialización	10
1.2.1.1 A manera de introducción.....	10
1.2.1.2 Origen y evolución del ideal resocializador.....	11
1.2.1.3 El enfoque vigente en Colombia.....	12
1.2.1.4 Una mirada proactiva de la resocialización	13
1.2.2 La educación formal en contextos de encierro	14
1.2.3 La educación popular como fundamento pedagógico.....	16
1.2.4 La concepción de ser humano y de mundo.....	21
1.2.4.1 Las dimensiones del ser humano	23
1.3 Propósitos generales de la educación para las PPL.....	24
1.4 Competencias generales de la educación para las PPL.....	25
1.5 Enfoque metodológico del MESPCC: la problematización.	25
1.6 Enfoque evaluativo: formativo, para la vida y por competencias ..	28
1.7 Sistema institucional de evaluación escolar del MESPCC	31
1.8. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños del adulto durante el año escolar.	33
1.8.1. Derechos	35
1.8.2. Responsabilidades	35
Capítulo 2	
Implementación y enfoque pedagógico del MESPCC	37
2.1 ¿Cómo aprendemos? El constructivismo sociocultural	38
2.1.1. Estrategias de narrativas personales o biográficas.....	43
2.1.2. Estrategias de comprensión lectora	43
2.1.3. Estrategias de focalización	44

2.1.4. Estrategias de organización	44
2.1.5. Estrategias de resolución de problemas.....	44
2.1.6. Estrategias de elaboración	44
2.1.7. Estrategias analógicas	44
2.1.8. Estrategias de aprendizaje basado en problemas	45
2.1.9. Estrategias para evocar memoria	45
2.2. El currículo Integrado.....	45
2.2.1 Ejes problémicos.....	47
2.2.1.1 Eje problemático <i>CUERPO</i>	49
2.2.1.2 Eje problemático <i>DERECHOS HUMANOS</i>	50
2.2.1.3 Eje problemático <i>COMUNIDAD</i>	52
2.2.1.4 Eje problemático <i>MEMORIA SOCIAL</i>	53
2.3 La propuesta del aprendizaje y enseñanza de las Áreas de conocimiento	55
2.3.1 Área de Lenguaje	55
2.3.1.1. Sentido del área frente al MESPCC	55
2.3.1.2 Propósito del área de lenguaje para la población privada de la libertad.....	58
2.3.1.3. Enfoque de evaluación.....	59
2.3.2 Lengua extranjera	60
2.3.3 Área de Ciencias Naturales.....	60
2.3.4 Área Ciencias Sociales.....	67
2.3.5 Área de Filosofía	73
2.3.6 Área de Educación Física, Recreación y Deporte.....	78
2.3.7 Área de Matemáticas.....	85
2.3.7.1 La formulación, tratamiento y resolución de problemas.....	90
2.3.8 Educación artística	93
Cápítulo 3	
Implementación del MESPCC, la propuesta didáctica del modelo educativo	105
3.1 Malla curricular de los CLEI	106
BLIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	112
Bibliografía Lenguaje	114
Bibliografía Ciencias Naturales	115



INTRODUCCIÓN

Desde 2007 el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) cuenta con un Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPCC), que ha venido desarrollando en diferentes establecimientos penitenciarios de acuerdo con las condiciones y contextos; en algunos es el prestador directo del servicio educativo y en otros ha suscrito convenios con instituciones educativas. Así mismo, el Inpec ha realizado evaluaciones para actualizar su propuesta educativa y ponerla a tono con las características y necesidades de las personas privadas de la libertad (PPL), y de sus posibilidades institucionales.

En el año 2016, el Inpec encomendó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) caracterizar la implementación del MESPCC en 60 establecimientos penitenciarios y un plan de mejoramiento para elaborar un Modelo Educativo Flexible (MEF) que ofrezca al país una propuesta educativa para personas jóvenes y adultas privadas de la libertad. Además de ello, desde el 2016 cuenta con la interlocución del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y desde 2017 se inició un trabajo conjunto Inpec-MEN-UPN para avanzar en la certificación de la propuesta educativa.

Este documento presenta los sentidos generales de la educación formal para las PPL; en su formulación se han tenido en cuenta las características de sus destinatarios, la identificación de los ambientes educativos de los centros penitenciarios y carcelarios del país, los aspectos centrales del plan de mejoramiento realizado por la UPN en 2016, y la función asignada a la educación pública para la población privada de la libertad. La propuesta aboga por la garantía plena del derecho a la educación de las PPL con pertinencia y calidad, y asume las experiencias, intereses y necesidades de los sujetos educativos como punto de partida.

Capítulo 1

Enfoque conceptual del Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPPC)

1.1 Contexto de la garantía del derecho a la educación

La evaluación del MESPCC, realizada por la UPN durante el año 2016, describió y analizó la garantía del derecho a la educación en 60 centros penitenciarios e hizo una valoración de aquellos aspectos que facilitan u obstaculizan el servicio educativo. Veamos, algunos:

Sujetos formadores: los monitores son PPL a quienes se les asigna la tarea de facilitar la enseñanza a otros compañeros internos en el centro penitenciario. En efecto, la evaluación revela que, de 145 personas entrevistadas, 51% son profesionales (74 personas), 24% son técnicos (36 personas) y 24% bachilleres (35 personas). De dicho grupo se identificó que el 84% asume el rol de educadores, es decir, 122 personas; y existen 23 docentes externos (16%), de ellos, 5 personas son técnicas y 18 profesionales.

Los monitores son personas con limitadas capacidades para diseñar y desarrollar acciones educativas destinadas a facilitar el aprendizaje en consonancia con los estilos de cada persona y requieren de un gran apoyo para realizar procesos formativos con sus pares.

Escenarios de formación: la disponibilidad de aulas para facilitar los procesos formativos es insuficiente, algunos centros han realizado adecuaciones que permiten contar con al menos un aula de clase; adicionalmente han dispuesto los patios como escenarios de formación y para realizar actividades deportivas y culturales.

Materiales educativos: En los 60 centros penitenciarios hay limitada disponibilidad de materiales educativos y tecnológicos que permitan desarrollar el MESPCC; es un factor común contar con libros y enciclopedias desactualizados. Se entiende que la reducida o nula disposición de equipos, recursos didácticos y material educativo, disminuye la posibilidad de fortalecer las capacidades de las PPL y, en cambio, favorece la deserción del sistema educativo.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: en los centros se presenta una combinación entre actividades de carácter memorístico y verbalista con otras más dinámicas como el trabajo en grupo. En consecuencia, los monitores y docentes seleccionan temas o actividades del MESPCC y, las adecúan; generalmente se apoyan en actividades de educación formal para niños y niñas.

Evaluación del aprendizaje: está más estandarizada, principalmente destaca la claridad de criterios para la promoción en cada CLEI e instrumentos de evaluación, por ejemplo: cuestionarios, tareas extraclase y en clase. Se procura, no de manera integrada en la planeación curricular, crear estrategias de refuerzo y acompañamiento a quienes tienen dificultad de aprendizaje.

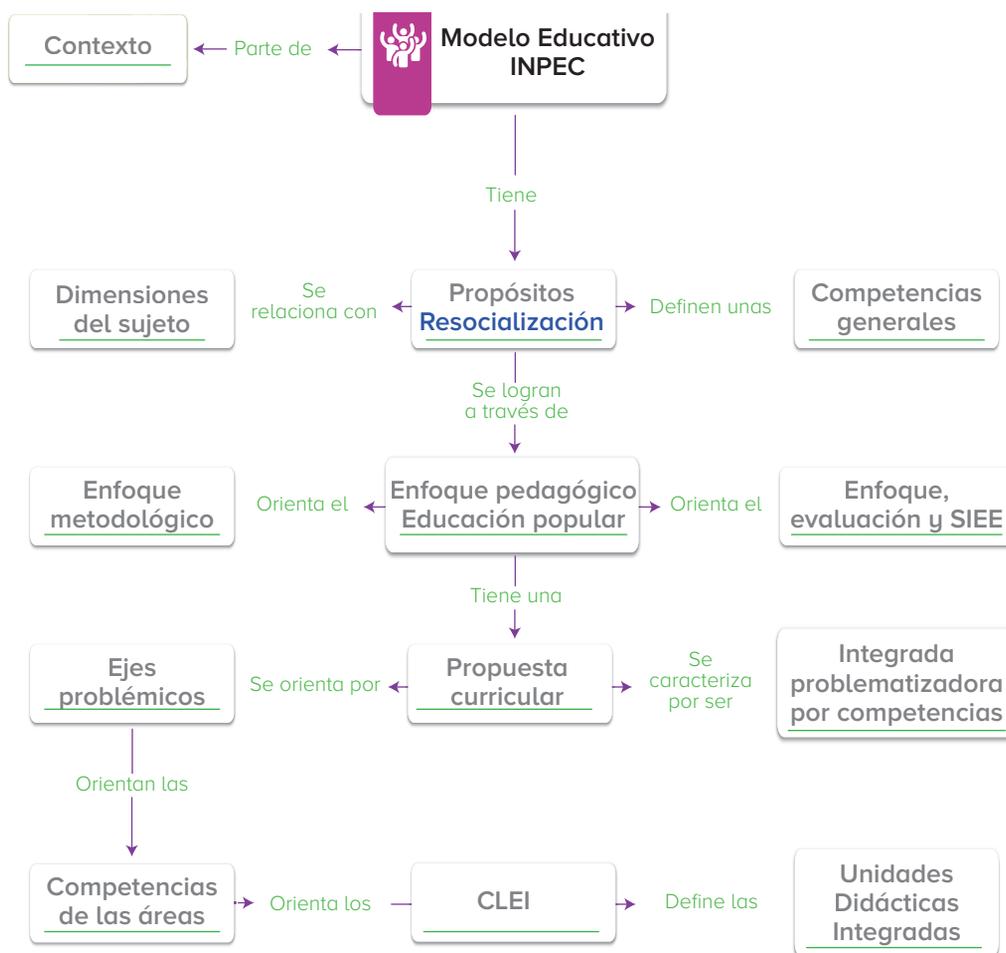


Ilustración 1. Propuesta Modelo Educativo Inpec

1.2 Enfoque del Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPCC)

De acuerdo con Alfonso Torres Carrillo (2016), la *educación popular* es una concepción pedagógica surgida en América Latina a partir de los postulados de Paulo Freire. Dicha obra fue acogida y puesta en práctica por muchos educadores, organizaciones y movimientos sociales, personas que trabajan con grupos de jóvenes y con mujeres de barrios populares, con habitantes de calle, con campesinos e indígenas y con PPL. En la educación formal, licenciaturas como la de Educación Comunitaria de la UPN o maestrías como la de la Universidad del Valle y la Universidad del Cauca, la reconocen como línea de fundamentación e investigación. Por ello, hoy la educación popular no es solo una concepción pedagógica, sino una corriente y un movimiento de educadores, cuyos aportes son pertinentes y relevantes para fundamentar el MESPCC.

El MESPCC acoge dicha visión y asume que la educación abre un espacio de interacción orientado a posibilitar otros medios distintos al delito para construirse un lugar en el mundo a través de experimentar el valor del diálogo y de la palabra, recuperar el gesto solidario y disfrutar de la riqueza de la convivencia como antidotos contra el desamor y como barreras de protección frente al delito.

La educación puede contribuir a transformar las situaciones y las condiciones que han impedido que las PPL tengan una vida digna y puedan realizar plenamente sus potencialidades intelectuales, emocionales, afectivas y comunitarias. Sobre este aspecto volveremos al resaltar las características de la educación popular.

1.2.1 La resocialización

1.2.1.1 A manera de introducción

De acuerdo con Barroso (2017), la respuesta de la sociedad ante la violación de las normas, los preceptos morales y las leyes ha cambiado a través de la historia. En tiempos pretéritos, cuando no existía aún el Derecho Penal tal y como lo conocemos hoy en día, el término utilizado cuando se violaba una norma social era el de *infracción*, y quien lesionaba el orden establecido (el *infractor*) podía ser objeto de exclusión, en una doble vertiente: la exclusión por muerte (ejecución del infractor) o por alejamiento del grupo (su destierro).

De acuerdo con dicho autor, la reacción social ante la infracción de las normas y las leyes siempre ha estado permeada por la idea del *castigo*. Será solo hasta cuando aparezcan los primeros textos legales escritos que empezará a tomar forma una cierta demanda por la existencia de un mayor equilibrio entre el quebrantamiento de las normas y el castigo de los infractores; dicha demanda se verá recogida en el llamado Código de Hammurabi, conjunto de leyes promulgado en la antigua Mesopotamia hacia el año 1750 a. C., el cual se basó en la aplicación de la “Ley del Talión” y en la lógica del “*ojo por ojo y diente por diente*” en el manejo de las infracciones; este, será un elemento que impregnará y que pervivirá en buena parte de los sistemas jurídicos modernos.

Según Durán (2008), los romanos instauraron la *pena* como reacción a las transgresiones y la relacionaron con el concepto de *retribución*. Bajo esta lógica, la *condena* daba cuenta de la sanción que se infligía a quien ocasionaba un daño y podía adoptar varias formas dependiendo de su magnitud; dentro del repertorio de sanciones se encontraban: el *suplicium* (que incluía el sometimiento a formas crueles de castigo corporal y la pena de muerte), la *suplicia mediacrum* (que incluía, por ejemplo, el trabajo forzado en las minas), y la *suplicia mínima* (que establecía la pena del exilio). Con el advenimiento de la República, el Derecho Romano



experimentó una gradual evolución de la *pena* e incluyó los recursos de la *compositio* (el resarcimiento económico a la víctima), el destierro con pérdida de la ciudadanía, y las sanciones morales (consistentes en el menoscabo de la reputación o la reconsideración pública).

Las leyes católicas del Derecho Canónico desplegaron sobre la *pena* una gran cantidad de formulaciones; desde su lógica, quien cometía un delito debía buscar la *reconciliación* con Dios por el ilícito (*o el mal*) cometido y ello solo era posible mediante su quebrantamiento físico y moral; la Iglesia retomó de los romanos el uso de la tortura para sancionar a quienes infringían la ley, y justificó su uso aduciendo que el sufrimiento extremo le permitiría al delincuente un arrepentimiento consciente, lo preparaba para su posterior reencuentro con Dios, y favorecía su expiación por el mal causado.

Como puede verse, todas estas posturas se concentraron en *castigar* a quien violentaba el orden establecido. En todas ellas, lo que prima en la *sanción* es el ánimo de librar a la sociedad de conductas consideradas desajustadas o antisociales, y para ello, la vía más idónea fue la eliminación del infractor o, al menos, su sufrimiento. Pasará algún tiempo para que la *pena* procure también la resocialización del transgresor.

1.2.1.2 Origen y evolución del ideal resocializador

De acuerdo con Mario Durán Migliardi (2008), en el *Estado Liberal Clásico* la idea de resocialización no tenía cabida pues entonces se consideraba que la *pena* era la respuesta adecuada al delito y la personalidad del delincuente no se veía implicada, ni siquiera a efectos del *tratamiento* o la *terapia* de la que era objeto durante su permanencia en la prisión. En el *Estado Social* –por su marcado signo paternalista– se consideró que las características y la personalidad del delincuente eran elementos a tener en cuenta en el proceso resocializador, pero nunca se contó con su participación activa en la definición de dicho proceso, pues se le asumió como objeto de la acción del Estado.

Para dicho autor, el *Estado Democrático y Social de Derecho* está llamado a imponer una concepción resocializadora de la ejecución de la *pena* –en especial de la pena privativa de libertad–, y ha de propender porque se disminuya la brecha entre la sociedad y la prisión, se creen posibilidades de participación del condenado en el proceso resocializador y en la vida social; y ofrecer alternativas al comportamiento criminal facilitando una adecuada reincorporación del recluso a la vida en libertad. Pero Durán Migliardi va más allá al recordar que

“(…) Pretender resocializar al delincuente, sin cuestionar al mismo tiempo el conjunto social normativo al que se pretende que pueda re-incorporarse,

significa aceptar como perfecto el orden social vigente sin cuestionar ninguna de sus estructuras, ni siquiera aquellas más directamente relacionadas con la sanción por la comisión del delito” (Migliardi; 2008, p. 69).

Desde esta perspectiva, es claro que resulta igualmente problemático promover la aplicación del fin resocializador de la *pena* centrado de modo exclusivo en la “reinserción social” del delincuente, como su absolutización, sin cuestionar la finalidad del mismo, ni explicitar a qué ideal o proyecto ético (humano), ni político (social) se apunta con ella, ni poner en entre dicho los valores y el orden social vigente.

Y aquí cobra pleno sentido el hecho de recurrir a la Educación Popular como corriente en la que se sustenta el MESPCC pues, como es sabido, esta busca que las personas puedan hacer uso de los saberes académicos para comprender cómo han llegado a ser el ser humano que son, y para transformarse en la tarea de interrogar y transformar su mundo.

1.2.1.3 El enfoque vigente en Colombia

De acuerdo con el Código Penal Colombiano la *pena* cumple las siguientes funciones:

- Prevención general (disuasión del delito a través del carácter ejemplarizante de la sanción).
- Retribución justa (imposición al infractor de un mal proporcional al daño causado a la sociedad y a la víctima).
- Prevención especial (resocialización del delincuente como prerrequisito de su retorno a la comunidad).
- Reinserción social (re-inclusión social del delincuente como sujeto productivo).
- Protección al condenado (protección de sí y de los otros mediante la separación temporal de sus congéneres) (Ley 599 de 2000, Artículo 4).

Según el Código Penitenciario y Carcelario: “La pena tiene una función protectora y preventiva, pero su fin fundamental es la resocialización del delincuente” (Ley 65 de 1993, Artículo 9º y 10º); para lograr dicho propósito, se asume que la pena debe tener el carácter de un *tratamiento* cuya intención fundamental es preparar al condenado para la vida en libertad, mediante su resocialización.

Se asume que el *tratamiento penitenciario* debe realizarse conforme a la dignidad humana y a las necesidades particulares de la personalidad de cada sujeto, que ha



de basarse en el estudio científico de la personalidad del interno, que se verifica a través de la educación, la instrucción, el trabajo, la actividad cultural, recreativa, deportiva y las relaciones de familia, y que tiene un carácter *progresivo e individualizado*. Según el artículo 144 del Código Penitenciario y Carcelario, el tratamiento progresivo está integrado por las siguientes fases:

- De observación (diagnóstico y clasificación del interno).
- Alta seguridad (que comprende el período cerrado).
- Mediana seguridad (que comprende el período semiabierto).
- Mínima seguridad (o período abierto).
- De confianza (que coincidirá con la libertad condicional).

Se aclara que la puesta en marcha del sistema progresivo será gradual y que dependerá de la disponibilidad del personal y la infraestructura de los centros de reclusión.

1.2.1.4 Una mirada proactiva de la resocialización

El análisis del perfil sociodemográfico de la población privada de la libertad pone en evidencia que “(...) a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro parecieran estar destinadas a los pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y la conculcación de sus derechos se inició desde la misma cuna” (Gagliano *et al.*, 2010, p. 14); de acuerdo con dicho autor, el bajo nivel educativo de la población privada de la libertad pone en evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante.

La “*Caracterización y perfilación de la población condenada en Colombia*” confirma dicha tesis; de acuerdo con los datos del Inpec:

“(...) El 69,7% de la población condenada en el país se agrupa en los estratos 0, 1 y 2, el 1,4% pertenece al estrato 5, y el 0,8% al estrato 6. En el caso de los hombres, el nivel educativo alcanzado fue primaria con un 42%, secundaria 43%, nivel técnico o tecnológico 4.4%, nivel profesional 4.3%, y nivel de posgrado 1%. El 73.5% de ellos abandonó sus estudios a una edad promedio de 13 años. El nivel educativo alcanzado por las mujeres es similar: primaria 36.5%, secundaria 44.4%, nivel técnico o tecnológico 7.1%, nivel profesional 6.9% y posgrado 0.4%. El 71.3% de ellas dice haber abandonado sus estudios a una edad promedio de 12.4 años. En ambos casos, las causas del abandono fueron en su orden: la precaria situación económica de

la familia, el bajo rendimiento académico, y la falta de interés en el estudio” (Inpec, 2010, p. 53).

Como puede verse, muchas de estas personas fueron *injustamente socializadas*, y su proceso de socialización los asumió en condición de *sujetos subalternos*; es decir, personas que, en lugar de actuar, padecieron las acciones de otros. Y aquí conviene recordar que, de acuerdo con Durán Migliardi

“(…) Muchos de los problemas que impiden la posibilidad práctica de efectuar una real resocialización de los delincuentes en los países en vías de desarrollo se superarían garantizando un acceso más democrático a la educación, la salud y la vivienda. etc., y con una real justicia social, tal y como ocurre en los países que gozan de un Estado Social y Democrático de Derecho efectivo” (Durán Migliardi; 2008, p. 71).

Dicho lo anterior, es claro que la socialización de buena parte de las PPL fue conculcada por los más diversos intereses y que el ideal resocializador solo podría ser asumido en términos pedagógicos, como práctica contrahegemónica; esto es, como práctica antidesestino, práctica educativa orientada a trascender la lógica del determinismo social y a buscar que las PPL dejen de hablar con las voces de otros, y empiecen a hablar y a asumirse con y desde su propia voz.

Pero hablar con una voz propia es mucho más que articular palabras; de acuerdo con Jean Paul Lederach, “(…) La voz no es la exteriorización del sonido y de las palabras, ella no está localizada ni en la lengua ni en la boca, la voz es mucho más profunda... y está situada donde nace y muere la respiración, allí donde lo que se inspira da vida y lo que ya ha cumplido su propósito o es contrario a la vida, se exhala” (Lederach, 2016, p. 313).

Encontrar la propia voz supone hallar el camino hacia sí mismo y empezar a tener conciencia del lugar que se ocupa en el mundo. Visto de esta manera, el objetivo de la resocialización no es la adaptación a la cultura carcelaria sino, por el contrario, el cultivo de unos saberes, unos valores y unas prácticas que habiliten a las PPL a resistirse a los efectos de *la prisionalización*, ese proceso mediante el cual quien ingresa en prisión, empieza a experimentar cambios profundos en sus cogniciones, en su salud mental y física, y en sus pautas de comportamiento, como reacción adaptativa a las exigencias del ambiente penitenciario y carcelario (Inpec, 2010, p. 20).

1.2.2 La educación formal en contextos de encierro

El MESPCC busca garantizar el derecho a la educación de la población joven y adulta que, por las más diversas razones, ha sido privada de la libertad; en razón de ello, se enmarca en lo consagrado en el artículo 50 de la Ley 115 de 1994, el cual define la *educación de adultos* como aquella que se ofrece a las personas en edad



relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. Según dicha ley

“(…) La *educación para la rehabilitación social* comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad; ella requiere de unos métodos didácticos, unos contenidos y unos procesos pedagógicos acordes con la situación particular de los educandos” (Ley 115 de 1994, artículos 68 y 69).

La educación para la rehabilitación social supone preguntarse por quiénes son aquellos que participan de las prácticas educativas: en el caso de la población penitenciaria y carcelaria, se ha puesto de presente que “(…) quienes trabajamos en contextos de encierro debemos recordar en todo momento que trabajamos con personas que están peleadas con la ciudad, con la vida en común, con la experiencia ciudadana que no pudo ser, y consigo mismos” (Gagliano; 2000, p. 30).

La educación formal para las PPL contiene en su interior una gran paradoja: de una parte, constituye, junto con el trabajo, la base fundamental del proceso de resocialización, dado que ella encarna la promesa de “afirmar en el interno, el conocimiento, los valores humanos, el respeto de las instituciones públicas y sociales, las leyes y normas de convivencia ciudadana, y el desarrollo de su sentido moral” (Código Penitenciario y Carcelario, artículo 94), pero por otro lado, dado que se reconoce que las PPL se han peleado con la educación, ella encarna una promesa, un beneficio personal e inmediato: la *reducción de la pena*.

De acuerdo con el Código Penitenciario y Carcelario, “(…) el juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad. A los detenidos y a los condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio” (Código Penitenciario y Carcelario, artículo 97).

Frente a dicha paradoja, Gagliano nos recuerda que gran parte de la motivación para el aprendizaje y el conocimiento en los adultos pasa por recordar, por desbloquear historias familiares, por interpelar experiencias personales, actualizar genealogías sociales, y comprender el sentido de las luchas populares: “La educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro no instituye reparación alguna, ni busca compensar agravios, humillaciones u ofensas. Ella debe procurar cultivar otro jardín, con otros materiales, en condiciones éticas, profesionales e institucionales que singularicen el encuentro educativo, generen diálogos, y permitan movilizar preguntas vitales” (Gagliano; 2000, p. 25).

La educación en contextos de encierro deberá centrarse entonces en la experiencia personal, hacer de ella un objeto de reflexión permanente que les permita a las PPL acercarse sin prejuicios al conocimiento, comprender su historia personal y empezar a romper con el destino que los determinismos –y ellos con sus actuaciones– han venido forjando; vale recordar que, para Freire, el existir es el modo de vida propio de un ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse. En su opinión, “(...) mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo” (Freire, 1990, p. 87).

La educación en contextos de encierro y privación de la libertad ha de recuperar la función social de la tarea educadora y erigirse en una actividad antidesestino, una actividad que propicie el surgimiento de las capacidades que les permitirán a las PPL tomar las riendas de sus vidas con sus propias manos, resignificar su experiencia personal, revitalizar las confianzas y los vínculos que nutren sus relaciones interpersonales, y empezar a delinear con nuevas puntadas, los tejidos de sus contextos familiares y comunitarios.

A este respecto conviene recordar que “(...) los derechos de la condición ciudadana no se pierden por estar en contextos de encierro, aunque se cristalizan y mueren si la escuela no los dinamiza en programas, en experiencia educativa, en un recurso fundamental para conquistar la madurez y avanzar en la construcción de una voz, un carácter y una escritura propia” (Gagliano, 2000, p. 31).

Educar en contextos de encierro es educar para la libertad, recordando que “(...) la liberación auténtica, que no es otra cosa que la humanización en proceso, no es una palabra más, una palabra hueca o mistificante; es praxis, es decir, reflexión y acción de los hombres sobre su mundo para transformarlo” (Freire, 1975, p. 84).

Teniendo en cuenta que las personas privadas de la libertad son titulares del derecho a la educación, se asume que es necesario pensar en estrategias que garanticen la universalidad del Modelo Educativo de manera que ningún miembro de la comunidad penitenciaria y carcelaria se sienta excluido o vea aplazado su derecho a gozar de los beneficios de la educación. Se asume que nadie puede ser indiferente al proceso educativo y que ninguna acción, por insignificante que pueda parecer, podrá carecer de su naturaleza intencionalmente formativa y educativa.

1.2.3 La educación popular como fundamento pedagógico

De acuerdo con Torres (2007), la educación popular no es un cuerpo homogéneo, rígido y cerrado de ideas y metodologías, sino un campo abierto, diverso y enriquecido por su diversidad de perspectivas, áreas de acción, sujetos y prácticas; para



dicho autor, es posible identificar un conjunto de rasgos que le dan singularidad y la diferencian de otras prácticas pedagógicas:

1. La educación popular cuestiona y busca transformar las condiciones que impiden la vida digna de las personas y las comunidades. El trabajo pedagógico favorecerá el análisis crítico y participativo sobre las diversas realidades de las PPL, las representaciones que tiene cada actor del Sistema Penitenciario y Carcelario; las causas estructurales que condicionan sus contextos, las afectaciones causadas en términos de derechos por las conductas realizadas, la comprensión del daño, la identificación de alternativas para constituirse en sujetos de derechos y aportar a la transformación individual y social de condiciones injustas.
2. La educación popular reconoce y afirma la condición de sujetos de los educadores y los educandos. Ella rompe con la uniformidad y propicia el surgimiento de la voz del educando y del educador. El trabajo educativo debe crear condiciones y acciones que afirmen su calidad de sujetos humanos, evitando lenguajes y prácticas que denigren de dicha dignidad, a la vez que afiancen su autonomía y responsabilidad en la reconstrucción de sus proyectos de vida personal, familiar y comunitaria.

Lejos de ocultar o eliminar la diversidad de saberes, experiencias y sentimientos que convergen en los espacios educativos, el acto pedagógico popular los reconoce, valora y potencia; así mismo, los problematiza desde otros saberes, prácticas y experiencias personales y culturales, con la finalidad de potenciarlos como insumos vitales para la construcción colectiva de conocimientos, y para la reconstrucción de sus proyectos vitales.

Las prácticas educativas populares reconocen y promueven los lenguajes y las narrativas de los educandos y educadores. Para Freire (1970), “la existencia humana no es silenciosa; existir como humanos es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. Con ello confirma la centralidad del lenguaje, tanto en nuestra formación como sujetos, como en las prácticas educativas que buscan afirmar dicha condición.

3. La educación popular afirma y construye sentidos de comunidad desde el respeto a la diferencia. Por ello, las prácticas educativas no deben atender tan solo a los individuos, sino también, las múltiples interacciones que estos sostienen con otras personas y que los hacen partícipes de comunidades (familiares, comunitarias, culturales), apuntando a fortalecer valores, vínculos y sentimientos comunitarios desde los cuales rehacer y sostener nuevos proyectos de vida.

Al asumir que el ser humano es un ser social, la educación deviene en diálogo, un diálogo que tiene razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres necesitamos de los demás para conocernos, para conocer y transformar el mundo. Gracias a la interacción nos hacemos humanos. El diálogo asume así un carácter ético, en la medida en que contribuye a que seamos seres humanos autónomos, solidarios y responsables con los demás y con capacidad para incidir en la realidad desde unas convicciones particulares.

De manera que más que una técnica didáctica o una conversación entre individuos, el diálogo deviene en comunicación entre iguales, entre personas que poseen una misma historia, una misma memoria social, y que también, son portadores de saberes previos, afectos, sueños y esperanzas. Comunicación entre personas que pertenecen a una comunidad de vida, a una generación, a un género, etc. De ahí que el diálogo sea entendido como diálogo de saberes, diálogo intergeneracional y diálogo intercultural (Torres, 2016, p. 7).

En el caso de la propuesta educativa para las personas privadas de la libertad esto supone reconocer los saberes previos de quienes participan de la práctica educativa, y generar las condiciones para que estos entren en conversación con los conocimientos provenientes de las disciplinas y las áreas de conocimiento establecidas en el plan de estudios; ello exige apertura a los lenguajes, los saberes, las experiencias y los modos de expresión de los estudiantes, los cuales son portadores de significados y modos de interpretar la realidad, que contribuyen al abordaje de los temas y de los problemas propuestos como pretextos pedagógicos y educativos.

4. La educación popular reconoce y busca fortalecer las identidades personales y sociales de los educandos y los educadores. Las PPL son portadoras de una experiencia propia marcada por sus condiciones sociales, culturales y generacionales y por los caminos que han transitado en sus territorios, consumos culturales y prácticas sociales; ello les ha posibilitado empezar a construir referentes identitarios y sentidos de pertenencia específicos que deben ser reconocidos y traídos a los espacios educativos, como materia prima de su propia comprensión y como base para la definición de sus apuestas futuras.

Por ello, para el educador popular cobra gran importancia escuchar y dialogar con la palabra de los educandos, expresada a través de diferentes lenguajes y estrategias narrativas como su oralidad, sus formas de vestir, sus canciones, sus modos de hablar, sus expresiones visuales, etc. Es un desafío muy importante incorporar estos lenguajes desde los que las PPL narran sus experiencias, sus pensamientos y sus sentimientos, para comprenderlos y a la vez potenciarlos a través de otros lenguajes como el escrito, el argumentativo y el estético.



5. La educación popular contribuye a fortalecer la ciudadanía activa y crítica para el ejercicio de los valores democráticos. No basta con reconocer a las PPL como sujetos de derechos; las prácticas educativas deben propiciar la participación protagónica y la promoción y ejercicio efectivo de los derechos tanto en la organización escolar como en la toma de decisiones sobre algunos asuntos propios de su vida colectiva, en la generación de iniciativas que permitan afirmar los valores y procedimientos propios de la democracia participativa.
6. La educación popular contribuye a la formación de pensamiento crítico de los educandos y educadores. El pensamiento crítico involucra esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los que se orientan las prácticas individuales y colectivas.

Desde las prácticas educativas se promueve la formación de pensamiento crítico, a través de una mayor sensibilidad al contexto, el reconocimiento de situaciones conflictivas propias de la cotidianidad de los centros penitenciarios y carcelarios, y de los factores y elementos que permitan comprenderlos; identificar y analizar situaciones problemáticas, interpretarlas adecuadamente y formular propuestas para su resolución, constituyen escenarios de articulación de teoría y práctica.

7. La educación popular desarrolla actitudes y capacidades para la comprensión y tramitación de los conflictos desde un enfoque de justicia y de restauración. La conflictividad es una dimensión constitutiva de la vida social y por ello es necesario que las PPL adquieran capacidades sociales, cognoscitivas y prácticas para identificar, comprender, tramitar de manera pacífica y respetuosa los derechos individuales y colectivos.

Para caminar en esta dirección, la propuesta educativa para las PPL ha de traer al aula su voz y su experiencia, recurrir a los saberes académicos para generar reflexiones profundas sobre el ser y sobre los senderos que se han recorrido para llegar a ser quien se es. Esto supone ligar los saberes académicos a la vida, hacer de la vida diaria un pretexto para la reflexión, y buscar que las PPL desarrollen capacidades para reflexionar su vida, sus maneras de afrontar la conflictividad de la vida, y las decisiones que han tomado y que los han llevado al lugar en que se encuentran.

8. La educación popular propicia la construcción colectiva de conocimientos. Freire dijo: “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, por eso aprendemos en comunidad” (2000, p. 75), para expresar que el conocimiento de la realidad no es individual, sino resultado de la práctica colectiva y de la conversación con otros sobre la misma. Así como el aprendizaje y el conocimiento son

procesos sociales, las prácticas de educación popular deben propiciar que en cada uno de los procesos y momentos de la actividad educativa confluyan las experiencias, saberes, sentires y quehaceres de cada uno de los educandos, sin ningún tipo de limitación.

9. La educación popular involucra el cuerpo y las emociones. Su gran paso en los últimos años ha sido reconocer que la formación de sujetos y la transformación de la realidad no es solo un asunto de conciencia, pensamiento y acciones estratégicas, sino que involucra sentimientos, emociones, voluntades y corporalidades. La educación popular es un acto de amor que implica trabajar desde y con la integralidad humana, con la mente, el cuerpo, el corazón y el sentimiento.
10. Las prácticas educativas populares son reflexivas. Asumir una perspectiva crítica promueve la capacidad de los sujetos para cuestionar la realidad y cuestionarse a sí mismos, favorece la capacidad de preguntarse y de complejizar las propias preguntas; en las prácticas educativas resulta vital preguntarse por el sentido de lo que se hace, la manera como se trabaja, los objetivos trazados y el resultado del trabajo pedagógico.
11. Las prácticas de educación popular buscan la coherencia entre el pensar y el actuar. Para Freire la coherencia entre lo que se habla y la práctica es una de las virtudes de los educadores populares que representa una gran dificultad en las prácticas educativas, donde muchas veces la distancia entre teorías y acciones pedagógicas es evidente, debido a que se plantean en cumplimiento de resultados, desconociendo muchas veces los contextos particulares de los agentes educativos. Esta búsqueda de coherencia solo es posible, para Freire, a través de la praxis: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y que por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera es transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 42).

Los procesos educativos son transversales a todas las acciones pensadas desde el tratamiento penitenciario que tiene como finalidad:

“Alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal, mediante el examen de su personalidad y a través de la disciplina, el trabajo, el estudio, la formación espiritual, la cultura, el deporte y la recreación, bajo un espíritu humano y solidario” (Ley 65 de 1993, artículo 10).



1.2.4 La concepción de ser humano y de mundo

Toda práctica humana, y en especial toda práctica educativa, lleva implícita siempre una concepción de ser humano (es decir, un proyecto ético) y de mundo (un proyecto político).

De acuerdo con Freire (1990), la educación no puede ser y nunca es ajena a la realidad social y al contexto de los sujetos que participan de la práctica educativa, de ahí que el punto de partida de su propuesta educativa fuera un cuestionamiento profundo de la educación tradicional, propuesta que a su entender reproduce las relaciones de opresión y de exclusión que existen en la sociedad y que deshumanizan tanto a educandos como a educadores.

Vistas las cosas desde esta perspectiva, cuando el educador no se pregunta por la concepción de ser humano y de mundo que subyace a su práctica educativa reproduce el sistema vigente. Cuando asume que las relaciones de opresión y de exclusión se reproducen a través de la cultura, se ve abocado a asumir una práctica educativa de carácter transformador y emancipatorio.

En coherencia con su lectura de mundo, Freire planteó una educación asumida como “acción cultural”, una educación que liberará a las personas de las relaciones opresivas, haciéndolas más autónomas y solidarias; para ello, construyó una propuesta pedagógica basada en la problematización y la transformación de esas relaciones a través del diálogo, la construcción colectiva de conocimientos y la promoción de la esperanza en que es posible una sociedad mejor.

Asumiendo que la pedagogía es un saber que carga de intención las acciones educativas, se parte de reconocer que el ser humano es un ser de relaciones y no solo de contactos, que no solo está en el mundo sino con el mundo. Que no está en el mundo para adaptarse, como lo haría la mayoría de los animales, sino que está en él para transformarse en la tarea de ayudar a transformarlo (Freire, 1997, 20).

Al entender al ser humano como un ser de relaciones, Freire resaltó la inequidad que suele definir las relaciones de poder en las que seres humanos someten a otros, y en las que se genera un proceso que lleva a la alienación y a la negación del propio ser, tanto de los dominadores como de los dominados.

Un elemento en la concepción del ser humano es su conciencia del existir. Para Freire, el existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse: “Mientras que el ser que simplemente vive, no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo” (Freire, 1990, p. 87).

La concepción de Freire sobre el ser es dialéctica; es decir, no es una visión estática de la existencia; todo lo contrario, el ser tiene la característica de estar siendo mientras participa de la transformación de su medio, en su relación con los demás seres humanos, en las relaciones intersubjetivas, en el accionar y, en el reflexionar. Por eso, limitarles los espacios para que pueda desarrollar todo su potencial, coartarle la libertad, considerarlo objeto y no sujeto de la educación, conlleva a la negación de su existencia y de su posibilidad de tener una conciencia para sí (Pineda, 2008, p. 52).

Asumir esta concepción de ser humano y de mundo, como fundamento de la educación formal en contextos de encierro, supone reconocer que las PPL son seres humanos en capacidad de ser, seres que se hacen día a día, y en los que reside una vocación por ser más en términos de su humanidad (Freire, 1996); para que dicha capacidad y vocación puedan realizarse plenamente, es necesario generar unas condiciones que reafirmen su dignidad y su humanidad en vez de negarlas, y hacer de la educación el medio ideal para crear las condiciones espirituales y materiales que les permitan hacer de la cárcel un espacio con vocación restauradora, en el que se permita la participación de todas y todos, y en el que la palabra se constituya en posibilidad para constituirse en mejores seres humanos.

La formación integral del adulto privado de la libertad, según las reflexiones anteriores, requiere la interrelación clara y explícita en el modelo entre las dimensiones del ser humano, los propósitos del MESPCC y las competencias generales, de tal forma que la propuesta formativa tenga una coherencia interna.

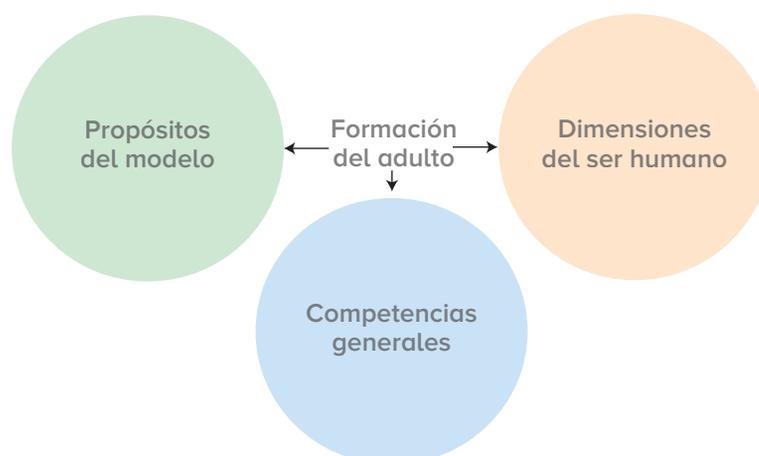


Ilustración 2. Relaciones entre propósitos, competencias y dimensiones



1.2.4.1 Las dimensiones del ser humano

a. Dimensión de la formación humana: Conciencia de sí y de su dignidad humana.

Esta propuesta educativa busca que las PPL puedan reconstruir su vida y dar cuenta de su entorno, rescatar la narración de su historicidad, reconocerse a partir del legado cultural de su grupo social, asumirse actores activos en la definición de sus proyectos de vida y de futuro, y ganar capacidad para hablar con su propia voz, y reflexionar y asumir las consecuencias de sus actos.

Para caminar en esta dirección, la PPL debe ser preparada para comprender y ejercer sus derechos y sus obligaciones, entender y actuar acorde con su dignidad humana, reconocerse como merecedor del respeto social, y entender que el Estado es el garante de sus derechos primordiales ante sus pares y ante la sociedad. La totalidad de los saberes que involucran esta propuesta integradora se ofrecen como la posibilidad de construir no solo al individuo, también al grupo social en el que se desenvuelve cotidianamente, y a la sociedad en general.

b. Dimensión de formación sociocultural y política: Sujeto crítico transformador.

Siendo la resocialización el objetivo educativo del MESPCC, esta debe pensarse a partir de la constitución de un sujeto crítico y transformador, no solo en el sentido de la renovación de sus pensamientos y puntos de vista acerca de la realidad de la sociedad y la justicia, sino también a través de la producción de nuevos sentidos y significados en su diario vivir, en la producción de expresiones artísticas y deportivas, así como en diversas alternativas productivas. El formar a un sujeto productivo no se restringe a la lógica económica del individuo que produce bienes económicos, es extensible a la producción de pensamientos, acciones, arte, decisiones, juego y demás expresiones que manifiestan el espíritu humano. Romper con el paradigma economicista del tener y del poder puede redundar en mejores condiciones de vida para las PPL.

La PPL debe ser vista y asumida como competente para crear, aprovechar, decidir y transformar su entorno, buscando el beneficio propio y de la comunidad, teniendo en cuenta no solo los recursos sino el momento histórico y vital en el que se encuentra, siendo capaz de crear alternativas artísticas, deportivas, culturales y económicas para aportar en la transformación propia y de su comunidad.

c. Dimensión de formación psicoafectiva y espiritual. El ser trascendente.

Se busca que la PPL sea competente para alcanzar la madurez psicoafectiva, lo que implica el adecuado manejo de las emociones, desarrollo de la empatía, capacidad de expresar sus sentimientos y confrontarse con los otros en términos ra-

cionales. Así mismo, se involucra en el proceso permanente de definir los rasgos de su identidad personal, cultural, sexual y la capacidad de establecer relaciones maduras con otras personas sin distinción de raza, género o credo. Se busca aportar elementos que le permitan construirse un criterio propio con relación a su espiritualidad, observando respeto por las diferencias y por las distintas creencias religiosas.

d. Dimensión de la corporeidad: Un cuerpo encerrado, un ser humano libre.

La experiencia cotidiana de las PPL se desenvuelve en un contexto de confinamiento que les restringe la vida en muchos sentidos y afecta de manera radical su bienestar material, emocional y espiritual. La educación debe proporcionar capacidades para que las PPL alcancen o conserven su salud y la realización personal a través de actividades de ocio, recreación y expresión de su universo cultural. Así mismo, se busca aportar al surgimiento de capacidades que les permitan hacer un uso creativo del entorno y explorar su corporalidad de las más diversas maneras.

1.3 Propósitos generales de la educación para las PPL

Desde la consideración de la garantía del derecho a la educación como situado, contextual, pertinente, de calidad y a lo largo de la vida, los propósitos generales para toda la educación formal son:

- Potenciar el autorreconocimiento y la reflexión personal como sujeto situado con derechos y responsabilidades, posibilitando la capacidad de descubrirse como capaz de asumir su vida, ejercer acciones para transformarla, y reconstruir su dignidad en el contexto actual.
- Promover el acceso a la cultura letrada como condición de una vida digna a partir del reconocimiento de contextos, saberes y trayectorias vitales, como base para la resocialización y la transformación de sus actuales condiciones de vida.
- Fortalecer las capacidades de las personas para mantener la actitud de aprendizaje y mejoramiento permanentes de sus condiciones a lo largo de la vida, valorando la experiencia propia y estando abiertos a los nuevos acontecimientos que suceden en la realidad.
- Comprender de manera crítica las dinámicas laborales y de empleo mediante la apropiación de habilidades, actitudes y herramientas que favorezcan su sostenibilidad en condiciones dignas.



1.4 Competencias generales de la educación para las PPL

Teniendo en cuenta las características de las PPL y la consecuente necesidad de transformar radicalmente sus condiciones de existencia, la perspectiva sociocrítica de la educación popular ofrece un horizonte de formación que los reivindica como sujetos con subjetividades, conocimientos, procederes, criterios y valores aprehendidos o asimilados en la experiencia de todos los días.

Se necesita que el modelo educativo forme no solo para la adquisición de conocimientos de carácter formal, sino de una serie de capacidades con las que las PPL puedan asumir la transformación de sus vidas y de su realidad. La educación debe aportar a la constitución de un sujeto, más que a la acumulación progresiva de saberes establecidos convencionalmente para designar la escolaridad; ella debe cultivar un conjunto de conocimientos que le permitan la modificación de su realidad y la redefinición de su historia personal.

La propuesta educativa se fundamenta entonces en la formación de capacidades, actitudes y competencias de carácter integral que ubican al ser humano como fin de la educación. Los saberes no son el objetivo sino la persona misma, para que genere avances en la reconstrucción de su dignidad y en su ser social. Por ello se proponen cuatro dimensiones de la formación, que a través de la educación popular buscan que las PPL sean competentes no solo en un nivel instrumental, sino que generen capacidades para poner el conocimiento en función de su constitución como sujetos sociales. Según las anteriores reflexiones, se plantean las siguientes competencias generales:

COMPETENCIAS GENERALES (CG) DEL MODELO	
CG 1	Se reconoce como sujeto situado, con derechos y capacidad de resistencia y resiliencia frente a las condiciones de privación de la libertad.
CG 2	Valora y sabe defender los derechos propios y de los otros en contextos de explotación, expropiación, injusticia, acoso y discriminación
CG 3	Participa en acciones colectivas para escuchar y hacerse escuchar, negociar y cumplir acuerdos, asumir responsabilidades y procesos de liderazgo que favorezcan modos de vida comunitarios.
CG 4	Se reconoce como sujeto histórico con memorias colectivas, características culturales y trayectorias personales que dan sentido a su presente y a sus proyectos de futuro.
CG 5	Analiza y evalúa situaciones sociales, culturales, económicas y laborales para identificar alternativas de acción viables y sostenibles.
CG 6	Valora los saberes propios y el conocimiento científico como recursos para la transformación de sí, de su entorno inmediato y de la sociedad en general.

Tabla 1

1.5 Enfoque metodológico del MESPCC: la problematización

Al optar por un enfoque problematizador, se asume una postura en relación con el “cómo hacer”, “cómo aprender” y “cómo producir saberes” entre quienes hacen

parte del proceso educativo; de ahí que estos interrogantes se relacionan con las perspectivas pedagógicas de la educación popular y la educación de adultos.

El enfoque metodológico invita a repensar el contexto educativo, normativo, productivo y, social de las PPL; hacerlo exige establecer relaciones (articulaciones) entre los contenidos, las experiencias personales o colectivas y el mundo de la vida de dichas personas.

Una apuesta metodológica problematizadora da cuenta de la capacidad del sujeto de desnaturalizar aquello que se presenta como incuestionable; es decir, de desplegar distintos sentidos sobre problemas o temas en diferentes contextos. A decir de Paulo Freire (1979a, pp. 43, 44), la problematización comprende el momento de desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate por la identificación de situaciones desafiantes o de problemas concretos que involucran la vida de las personas.

El posicionamiento problematizador de los sujetos de formación (PPL, docentes y ES) resulta de su conciencia, de reconocerse como sujetos con capacidad de impulsar transformaciones en las maneras de comprender y producir conocimiento sobre las condiciones de su entorno social y cultural; de esta forma, al hablar de educación en contextos de encierro y privación de la libertad, esta es asumida desde una perspectiva crítica y busca poner en cuestión todos aquellos principios, reglas, patrones culturales, concepciones y posturas que van en contra de la dignidad de las personas.

De acuerdo con lo expuesto, las acciones educativas que se desarrollen en el marco de esta propuesta metodológica deberán: i) propiciar la reflexión sobre la realidad para poner de manifiesto sus contradicciones; ii) analizar críticamente el mundo personal y social en que transcurre la vida y la experiencia de las PPL; iii) movilizar acciones transformadoras a partir del reconocimiento de la dimensión ético-política de los procesos de producción, distribución y uso del conocimiento (Freire, 2002). Todas estas posturas, como es lógico suponer, implican decisiones metodológicas que se explicitarán más adelante, cuando se aborde el diseño de los CLEI.

Pero, ¿cuál es el supuesto epistemológico de la problematización? Para Freire, cuando un sujeto problematiza su manera de vivir y estar en el mundo, produce nuevos sentidos sobre sí y sobre el objeto de conocimiento. Por ello, “el objeto cognoscible, en lugar de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, mediatiza los sujetos cognoscentes, educador de un lado, educandos de otro, la educación problematizadora coloca desde luego la exigencia de la superación y la contradicción educador-educando” (Freire, 2003, p. 68).



Se trata pues, de la emergencia de un conocimiento instituyente que reflexiona sobre situaciones límites, necesidades y condiciones sociales que forjan la subjetividad de las personas en condición de encierro y privación de la libertad.

De acuerdo con lo anterior, es posible identificar algunos atributos de la problematización que la hacen reconocible o distinguible:

- Impulsa el diálogo igualitario centrado en argumentos y no en el estatus social o la titulación académica de la persona que los emite. Se aleja así de las relaciones jerárquicas y autoritarias en las que el docente determina aquello que es necesario aprender, además de los contenidos y los ritmos de aprendizaje. Por el contrario, todas las personas pueden elaborar sus temáticas y sus interpretaciones en función de los argumentos aportados intersubjetivamente (Flecha, 2004, p. 32).

El diálogo involucra al ser humano, a tal punto que la actitud del sujeto es de controversia, incertidumbre, interpelación y no aceptación ingenua del saber existente. La persona aprende a problematizar cuando participa activamente en la eliminación de parámetros sociales que limiten su vivir con los otros y entre los otros.

- Estimula la curiosidad epistemológica, no es cualquier curiosidad la que penetra o se adentra en la intimidad del texto para desnudar sus verdades, sus misterios, sus inseguridades, sino la curiosidad epistemológica —la que al tomar distancia del objeto— se “aproxima” a él con el ímpetu y el gusto de descubrirlo. (Freire, 2004, p. 48).

Así las cosas, es fundamental que la PPL aprenda a construir relaciones entre los contenidos establecidos en cada CLEI, su experiencia personal y su realidad comunitaria; al realizar estas conexiones se espera que logre plantearse preguntas que indaguen sobre el sentido social de lo que aprende.

Complementario a esta acción, la PPL, de ser posible, accede a información contenida en libros, cartillas, documentos de expertos y conversación con otras personas que le ayuden a comprender y proyectar el saber problematizado. Corresponde al docente seleccionar estrategias metodológicas que sean atractivas para el aprendizaje del adulto y, sobre todo, que estimulen su curiosidad epistemológica.

- Exige analizar el contexto en que se desarrolla el proceso educativo y el ambiente social al que dicho proceso está anclado; se considera que el conocimiento que se produzca deberá caracterizarse por ser: a) específico o en función de incidir sobre situaciones límites que condicionan al adulto;

b) permanente, para garantizar progresivamente distanciamientos críticos sobre la realidad circundante; c) en perspectiva de derechos, para tratar de eliminar prácticas de exclusión y discriminación.

- Respeto la alteridad. No es posible educar sin desarrollar la alteridad, sin estar en actitud de apertura para el aprendizaje, sin comprender y respetar al otro. No hay pedagogía liberadora sin respeto al otro. El máximo respeto al otro, a las diferencias culturales, es un saber fundamental al quehacer pedagógico. Mi deber ético, como persona y como educador, es expresar mi respeto ético a la alteridad del estudiante con sus opciones de vida, sus elecciones y sus búsquedas (Trombetta, 2015, p. 48).
- Atiende a la diversidad. Para Hanemman (2013, p. 29) la educación de personas jóvenes y adultas debe ser flexible y responder a las diversas necesidades de aprendizaje. Este tipo de educación debe enfrentar las múltiples diversidades presentes: “La diversidad de la población que estudia, diversidad en los procesos de aprendizaje, diversidad en los ámbitos de acción, diversidad en los itinerarios, en el marco de una educación permanente” (Infante y Letelier, 2005, p. 249).
- Aborda las situaciones límites. Están constituidas por contradicciones que involucran a los individuos, provocando una adherencia a los hechos, y al mismo tiempo, llevándolos a entender como *fatalismo* aquello que les está sucediendo. Como no consiguen alejarse de eso, ni se entienden con algún empoderamiento, aceptan lo que les es impuesto, sometiéndose a los acontecimientos. Ellos no tienen conciencia de su sumisión, porque las propias situaciones límite hacen que cada uno se sienta impotente frente a lo que le sucede. (Osowski, 2015, p. 471).

1.6 Enfoque evaluativo: formativo, para la vida y por competencias

En el MESPCC se entiende por *evaluación del aprendizaje* una serie de criterios y herramientas que dan cuenta del progreso de la formación de los adultos, con relación a los propósitos, competencias y desempeños definidos.

Los criterios corresponden al enfoque crítico (Alvarez, 2001), cuyo fin es identificar las dificultades de todo tipo en el proceso pedagógico que obstaculizan el aprendizaje de los adultos, como los relacionados con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y pedagógicos, entre otros. Para el docente es sumamente importante tener como referente las variables que intervienen en el logro o no de las competencias, pues esto le permite tomar decisiones acerca de qué debe transformarse y qué tipos de ayudas u otras decisiones debe tomar.



La evaluación también es entendida como oportunidad de mejora, a diferencia de la concepción que la comprende como sancionadora. Lo anterior quiere decir, que más allá de su valor instrumental, la evaluación debe permitir el acceso y la continuidad del adulto en el sistema educativo, en tanto su fin es el cambio de las situaciones que fomentan el fracaso académico.

Teniendo como base las ideas anteriores, puede decirse que la evaluación desde un enfoque crítico tiene las siguientes características (Baez - Silva, Díaz Ossa, Mosquera, & Ruiz Quiroga, 2013):

- **Formativa.** Cuando está al servicio del adulto, en otras palabras, cuando permite que sea consciente de su aprendizaje, de sus potencialidades y limitaciones, esto con ayuda del docente, quien retroalimenta al adulto y le proporciona las herramientas para que supere las dificultades, logre las competencias y fortalezca sus potencialidades. Esto último es clave, pues la evaluación no debe enfocarse solamente en las carencias del adulto.
- **Permanente.** Debe planearse desde el inicio del proceso y realizarse en diferentes momentos. Es importante no esperar al final, cuando el docente no tiene posibilidad de identificar las necesidades y dificultades del adulto en su proceso de aprendizaje.
- **Rigurosa.** Una evaluación debe ser sistemática y tener evidencias. Estas permiten tener claridad sobre los logros en las competencias, y muestran explícitamente el tipo de dificultades que tienen los adultos en su aprendizaje; la rigurosidad no da cabida a la duda, dando posibilidad al docente de tomar decisiones. La rigurosidad también es evidente en el tipo de información a recolectar. Se recomienda combinar datos cualitativos relacionados con los desempeños específicos y cuantitativos. Estos últimos son usados en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE)¹ en concordancia con las orientaciones del Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) para el seguimiento y rendimiento académico relacionados con los referentes nacionales de calidad.
- **Planeada.** La evaluación debe diseñarse desde el inicio del proceso y tener unas herramientas concretas.
- **Contextuada.** Debe tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los adultos, principalmente atender la diversidad y las características socioculturales.

1 Se desarrolla a continuación.

En cada una de las unidades de los CLEI se proponen tres momentos de aprendizaje; el momento final denominado “¿Qué hacemos con lo que sabemos?” es el punto clave de evidencia del aprendizaje; las actividades propuestas buscan que el adulto ponga en escena la apropiación de las competencias que se plantearon; estas se encuentran explícitas en las unidades y están señaladas según el área de conocimiento, pero desarrolladas de manera integrada.

Para las **evidencias de los aprendizajes** se propone usar la estrategia del portafolio o carpeta de desempeños. Esta es una herramienta que facilita llevar un registro sistemático de las construcciones hechas por adultos y a través de las actividades realizadas en las clases durante el proceso de aprendizaje.

El portafolio es un referente de lo realizado tanto para el docente como para el adulto, de lo retroalimentado, de las estrategias y de otro tipo de información que dé cuenta de los desempeños y, en general, de las competencias.

Algunas de estas evidencias son, por ejemplo, planificaciones, cuestionarios de evaluación, trabajos, declaraciones o reflexiones de los adultos. Los CLEI desarrollados pedagógicamente a través de las unidades didácticas integradas permiten la consecución de evidencias de los desempeños en las diferentes actividades en cada uno de los momentos metodológicos o de aprendizaje.

Para tener unidad en la forma de presentación y organización del portafolio se propone la siguiente estructura (Baez - Silva, Díaz Ossa, Mosquera, & Ruiz Quiroga, 2013):

- Carátula con título (que refleje las intenciones y logros de aprendizaje).
- Índice.
- Presentación (que dé cuenta de los objetivos y las partes que lo componen, haciendo una breve descripción de los mismos).
- Contenido (clasificado por temas, en el que se organizarán las evidencias secuencialmente, y una reflexión de autoevaluación).
- Cada una de las actividades de la guía dejará evidencias en el portafolio. Es importante que se guarden todos los productos de los adultos para luego organizarlos.



1.7 Sistema Institucional de Evaluación Escolar del MESPCC

El sistema de evaluación de la población privada de la libertad en los establecimientos carcelarios del Inpec se organiza a partir del Decreto 1290 de 2009 (Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015), que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media.

El MESPCC establece que la evaluación del aprendizaje de los adultos privados de la libertad debe basarse en una concepción crítica cuyo sentido es el conocimiento y el mejoramiento. De acuerdo con lo anterior, la evaluación se caracteriza por ser formativa, permanente, rigurosa, planeada y contextualizada.

Tomando como base la concepción de evaluación en el modelo, el sistema de evaluación del aprendizaje del adulto pretende ser una herramienta que fomente el logro académico, la disminución de la deserción y, en general, ayudar al fin **resocializador** de las PPL, según la Ley 65 de 1993. A continuación, se desarrollan los componentes del Sistema de Evaluación.

Propósitos de la evaluación para la resocialización

- Identificar los ritmos de aprendizaje de los adultos, de modo que tanto ellos como los docentes puedan reconocer las potencialidades y barreras del aprendizaje.
- Obtener información real sobre los procesos de aprendizaje para que los docentes y directivos realicen análisis y fomenten estrategias de fortalecimiento y recuperación.
- Transformar las prácticas de aula.
- Promover la transparencia en la evaluación y coevaluación con las PPL.
- Tener información válida para la fase de evaluación institucional del MESPCC y el plan de mejoramiento.

a. Estrategias de evaluación para la resocialización

Según el MESPCC, la evaluación debe permitir al docente conocer y en ese sentido mejorar los procesos, elementos y factores comprometidos en el aprendizaje del adulto. Para que lo anterior sea real es necesario establecer un lenguaje común y unas estrategias que orienten la evaluación, estas son:

Prueba de entrada: diseñada para conocer las competencias que tiene el adulto con relación a lo esperado en cada CLEI. Esta prueba da los criterios para la ubicación del adulto en el CLEI correspondiente.

Realización de actividades de las unidades del CLEI: la propuesta didáctica que se desarrolla en las unidades de los CLEI propone una serie de actividades que fomentan el aprendizaje de los adultos; y dejan comprender y verificar los procesos de apropiación conceptual y el logro de competencias, observables en los desempeños.

Autoevaluación: es una actividad en la que a partir de las preguntas orientadoras se fomenta en el adulto reflexiones que le permitan reconocer lo aprendido y lo que no, así como sus dificultades. La autoevaluación es de carácter crítico en tanto facilita no solamente que la persona reconozca, identifique potencialidades y barreras de aprendizaje, sino determine líneas de acción para el mejoramiento.

La autoevaluación se desarrolla al final de cada unidad, a través de preguntas orientadoras.

Consolidación del portafolio: tal como se menciona en el modelo educativo, el portafolio tiene como fin sistematizar el proceso educativo en cada CLEI. Permite tener evidencias de lo realizado y logrado tanto para el adulto como para el docente.

Cada adulto tendrá su propio portafolio, allí quedarán consignadas las evidencias del proceso de aprendizaje del CLEI correspondiente.

Participación en pruebas nacionales: la participación en estas evaluaciones garantiza en primer lugar la oportunidad de acceso a la educación superior, en los casos donde sea un requisito. Segundo, permite contrastar los resultados en el marco del sistema educativo nacional, de modo que derive en los planes de mejoramiento en la evaluación institucional.

b. Los criterios de evaluación y promoción

Se entiende por criterio de evaluación el parámetro o el marco de referencia que usan los docentes para caracterizar el rendimiento o el logro académico de los adultos privados de la libertad. Los criterios dan cuenta de diferentes niveles del logro, en relación a las competencias generales del modelo, y de cada área, que han sido integradas a nivel curricular en unidades didácticas para cada CLEI.

Cada nivel tiene una valoración y le corresponde un descriptor cualitativo que da cuenta del estado del aprendizaje, el nivel bajo es el referente para determinar la



no aprobación ya sea de la unidad o del CLEI en general, tal como se muestra a continuación:

VALORACIÓN CUALITATIVA	CRITERIO
Desempeño superior	El adulto logra entre el 80 y 100% de los desempeños formulados para la unidad y el CLEI. En general, un adulto con desempeño superior demuestra el desarrollo de las competencias con niveles cognitivos, actitudinales y procedimentales superiores.
Desempeño alto	El adulto logra entre el 70 y el 79% de los desempeños formulados para la unidad o para el CLEI. En general un adulto con desempeño alto demuestra el desarrollo de competencias con niveles cognitivos, actitudinales y procedimentales complejos y cercanos a los superiores.
Desempeño básico	El adulto logra entre el 60 y el 70% de los desempeños formulados para la unidad o el CLEI. En general, los adultos con un desempeño básico desarrollan competencias con un nivel de complejidad cognitivo, actitudinal y procedimental que muestra apropiación inicial de los contenidos y las actividades, pero aún no evidencia reestructuración y relacionamiento.
Desempeño bajo	El adulto logra menos del 60% de los desempeños formulados para la unidad y el CLEI. Un adulto con desempeño bajo no desarrolla las competencias o solo algunos de los desempeños.

Tabla 2

La promoción de un CLEI a otro se dará cuando el adulto al final del ciclo tenga una valoración de superior, alto o básico. Durante el desarrollo del ciclo el docente tendrá en cuenta el uso de las estrategias de refuerzo planteadas al final de cada una de las unidades y el CLEI, es importante que estas herramientas se usen cuando el docente detecte dificultad del adulto en el desarrollo de las unidades. En otras palabras, no se debe esperar al final para hacer los refuerzos, esto hace que se pueda evitar el fracaso académico o la deserción.

1.8. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños del adulto durante el año escolar

Se asumen como estrategias de seguimiento las siguientes:

- El portafolio (el cual es construido durante todo el desarrollo de los CLEI).
- Autoevaluación: según lo propuesto en el enfoque de evaluación del modelo (ver apartado 1,6).
- Matriz de seguimiento del docente: planilla en la que se relacionan las competencias, desempeños, evidencias del proceso propuesto para los CLEI y sus respectivas unidades; en esta se consigna el cumplimiento de la actividad y la valoración del docente.

- Comité de evaluación y promoción. Conformado por los docentes que pertenece a cada CLEI, coordinadores académicos y el coordinador educativo del establecimiento carcelario. (Ver ítems g y h de este apartado).

c. Informes académicos

El portafolio deberá contener los productos de las tareas y actividades propuestas para cada CLEI, incluyendo las de autoevaluación. Debe evidenciarse la retroalimentación del docente en dichos productos, de modo que funcionen como informes parciales, junto con la matriz de seguimiento del docente. Al final del ciclo, el adulto recibe un informe oficial de la institución en donde se indica la información relacionada con las competencias, desempeños por unidad y el CLEI, y el concepto de promoción o no.

Pueden utilizarse los propios formatos de boletín o informe o ajustar según la dinámica en los establecimientos carcelarios, adecuándolos a las características del modelo. Los elementos e información que debe contener un informe académico son los siguientes:

- Nombre del adulto.
- Identificación.
- CLEI correspondiente.
- Unidades: título de cada unidad, competencias de la unidad, desempeños, escala de valoración.
- Concepto final (promoción o no).
- Observaciones (el docente da un concepto acerca del proceso).

d. Derechos y responsabilidades de la población privada de la libertad para su resocialización

Teniendo en cuenta el fin resocializador del MESPCC, es importante comprender a la persona privada de la libertad como sujeto de derechos; en este sentido, el sistema de evaluación procura generar procesos de conocimiento y no de exclusión de los adultos del sistema educativo, a través de estrategias que evitan la deserción y el fracaso académico. Según esto, se proponen los siguientes derechos y responsabilidades:



1.8.1 Derechos

- Conocer el sistema de evaluación del aprendizaje: Criterios acerca de los procedimientos, instrumentos de evaluación y de promoción.
- Recibir informes parciales (en el momento oportuno) y finales de su proceso de aprendizaje.
- Recibir acompañamiento ante las dificultades en el logro de las competencias y el desarrollo de las actividades de las unidades didácticas para cada CLEI.
- Hacer solicitudes de revisión de las evaluaciones recibidas.
- Solicitar y recibir constancia de promoción y de desempeño.
- Graduación y ceremonia de graduación.

1.8.2 Responsabilidades

- Cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos en el MESPCC.
- Cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades.
- e. Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones sobre la evaluación y promoción.

En el caso de que exista por parte del adulto inconformidad con la evaluación realizada, debe expresarla, para la cual está trazada esta ruta:

1. Se presenta la solicitud de revisión de la evaluación al docente encargado del CLEI que esté cursando.
2. En caso de no recibir respuesta o llegado a acuerdo, se presenta el caso al coordinador académico de la Institución educativa y al coordinador de educación de establecimiento carcelario.
3. En caso de no haber acuerdo, se acude a la comisión de evaluación que está conformada, además de los dos anteriores, por un representante del establecimiento por CLEI y un representante de los adultos por CLEI.

f. Comisión de evaluación y promoción para el MESPCC

La comisión de evaluación para el caso del modelo educativo estará conformada por las siguientes personas: docente del CLEI según caso, el del mismo ciclo designado, el coordinador académico de la institución educativa y el coordinador educativo del establecimiento carcelario. La comisión tendrá las siguientes funciones:

- Analizar los casos de los adultos con desempeños bajos en cualquiera de las unidades didácticas y CLEI y hacer las recomendaciones generales o particulares a los profesores o a otras personas en términos de actividades de refuerzo y superación.
- Informar al adulto sobre su situación e indicarle las actividades de refuerzo y los compromisos para su realización.
- Analizar los casos de los adultos con desempeños excepcionalmente altos o superiores con el fin de recomendar actividades especiales de motivación y reconocimiento.
- Establecer los indicadores de seguimiento para verificar si los docentes y adultos siguieron las recomendaciones dadas y cumplieron los compromisos del período anterior frente a los procesos de evaluación acordados en la comisión.

g. Gestión educativa e implementación del SIEE del MESPCC

La implementación del Sistema de Evaluación Escolar requiere de los esfuerzos articulados de varios actores a nivel nacional, regional y local. Este apartado se desarrolla en el documento Modelo de Gestión Educativa y Administrativa del MESPCC.

Capítulo 2 | Implementación y enfoque pedagógico del Mespcc

2.1 ¿Cómo aprendemos? El constructivismo sociocultural

Las reflexiones pedagógicas acerca del aprendizaje de los adultos son pocas. Las prácticas de alfabetización y en general los planes de educación naturalizan las corrientes más usadas para la educación de niños, niñas y adolescentes sin reflexionar de fondo sobre cuatro aspectos: naturaleza del aprendizaje, estilos de aprendizaje, conocimiento y aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

a. Naturaleza del aprendizaje

Si se asume que la función de la educación para la población privada de la libertad es su resocialización, emancipación y su configuración como sujeto crítico, para ello es necesario que la concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza aborde de manera integral y coherente tales propósitos. Efectivamente, se pueden encontrar concurrencias entre los objetivos de la propuesta educativa de la educación popular con *el enfoque sociocultural* desarrollado por Lev Semiónovich Vygotski (2000), Jerome Brunner y otros pensadores.

Desde el enfoque sociocultural se plantea el aprendizaje como un proceso dialógico entre el adulto y su entorno. El conocimiento no es otra cosa que una actividad transformadora del entorno a partir del uso de herramientas (signos e instrumentos) proporcionadas por la cultura en su devenir histórico y social; en otras palabras, conocer y aprender no son funciones determinadas por el desarrollo genético psicológico, sino parte de una dinámica más amplia de configuración en relación con la historia y la cultura; lo que ocurre como resultado de esta relación dialógica es que se facilitan herramientas para la emergencia de sistemas conceptuales y de aprendizaje, procesos mentales superiores o representaciones colectivas construidas históricamente (Castorin, 2007).

Complementariamente puede afirmarse que las funciones superiores, esquemas y representaciones del adulto se logran a través del encuentro con otros, es decir, en una relación intersubjetiva en un inicio, y luego intrapersonal, al incorporarlas al propio proceso mental; en dicha dinámica se reconocen desde el enfoque los siguientes procesos: internalización, mediación y zona de desarrollo próximo (Casas, Jarque, S, & Amado, L, 1999).

La Internalización: Se entiende como el proceso en el que el adulto reconstruye internamente cualquier operación que involucra instrumentos y signos culturales que le hayan sido dados externamente en la relación con otros; la experiencia interpersonal se vuelve luego intrapersonal una vez que los signos e instrumentos contribuyen a regular y orientar los pensamientos y acciones. En términos pedagógicos, se entiende que el adulto experimenta o produce dos veces actividades cognitivas, la primera social y la otra individual (Casas, Jarque, S, & Amado, L, 1999).



La mediación: Durante la relación o interacción que sostienen el educador y el adulto, el primero juega un rol fundamental al facilitar herramientas metodológicas que favorecen la apropiación de la experiencia educativa; también ofrece sus conocimientos y experticia para lograr un aprendizaje significativo entre las personas adultas.

El diseño de los instrumentos educativos va a permitir que el docente contribuya a potenciar las habilidades; estos provienen del contexto y se expresan a través de la escritura, los símbolos y signos que garantizan una adecuada comunicación entre personas; pero al mismo tiempo existen instrumentos metodológicos conceptuales, procedimentales y actitudinales a los que acude el formador para atender las necesidades de aprendizaje del adulto.

En cualquier situación de aprendizaje, el educador al actuar como mediador ha de tener presentes los estilos o ritmos de aprendizaje del adulto y orientarlo hasta alcanzar el desarrollo potencial de sus habilidades.

Zona de desarrollo próximo (ZDP): La ZDP es concebida como la distancia existente entre lo que el adulto consigue hacer o resolver de manera independiente y lo que es capaz de hacer con la guía o ayuda de un igual más competente; en otras palabras, es la brecha entre el nivel de desarrollo real y el potencial (Casas, Jarque, Amado, 1999 & Newman, Griffin y Cole, 1991).

Según Bruner (1989), en la experiencia inmediata del adulto con el mundo y con los otros se asignan nociones, tipologías, razones; por tanto, la realidad que se da a este ya es conceptual y el significado se construye de manera intersubjetiva. La zona de desarrollo próximo permite generar diálogos intersubjetivos, en los que se manifiestan deseos, sentimientos, memorias y expectativas de futuro; en efecto, el proceso de aprendizaje resulta ser fundamental como acontecimiento ético, y práctica de relación entre los adultos desde la alteridad, en donde la aparición del otro es una radical novedad (Bárcena & Mélich, J, 2000).

b. Estilos de aprendizaje

En la propuesta sociocultural del aprendizaje de Vygotski son importantes las dimensiones cognitiva y afectiva. La primera fue enunciada en el punto precedente; la segunda se aborda con énfasis en los “estilos de aprendizaje” de las PPL. Se entiende por estilo de aprendizaje “las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y, entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje” (Fariñas: 2005, p. 6). Agrega

dicha pedagoga que las dimensiones para tener presentes en los estilos de aprendizaje son las relacionadas con las formas preferidas de las y los adultos:

- De percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.
- De procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- De planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo.
- De orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional

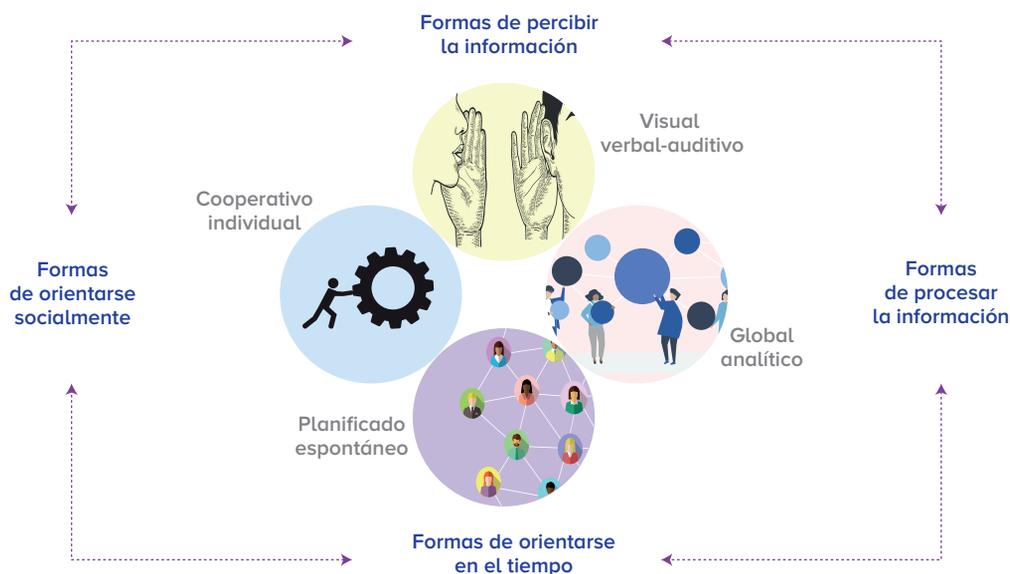


Ilustración 3. Estilos de aprendizaje. Fuente: Gloria Fariñas León.

c. Conocimiento y aprendizaje

A continuación, es vital preguntar cuáles son los rasgos del conocimiento personal necesarios de fortalecer a través de la propuesta problematizadora, y, en particular de las estrategias de aprendizaje sugeridas. Al respecto, Porlán (1998: pp 106-108) establece los siguientes

- El conocimiento cotidiano y personal, al igual que todo conocimiento, está guiado por el interés. Podrá haber intereses legítimos o ilegítimos. Éticamente reprochables o aceptables, ello siempre dependiendo de determinados juicios



de valor. Lo que parece indudable es que el interés, cualquier interés, moviliza alguna forma de conocimiento y que todo tipo de conocimiento lleva consigo algún tipo de interés.

- El conocimiento personal está compuesto por un sistema de significados experienciales de diferentes grados de abstracción con el que las personas interpretan el medio y dirigen sus comportamientos en él, según unos determinados intereses.
- Este conocimiento, no obstante, está socialmente condicionado y es parcialmente compartido. Cuando nuestros significados interactúan con la experiencia no lo hacen solos, ni fundamentalmente, en un plano físico (interacción con objetos) e individual, sino que normalmente lo hacen en contextos comunicacionales, cargados de mensajes y significados más o menos compartidos y de estereotipos sociales.

De manera que el aprendizaje se manifiesta en la propuesta pedagógica y metodológica como un problema de apropiación de los ejes problémicos (cuestiones o situaciones existenciales sobre las que se articulan contenidos para producir sentido), de los contenidos y de la desnaturalización de contextos lo que al tiempo invita a la persona a construir aprendizajes más abiertos a sus necesidades. Es decir, el aprendizaje tiene una función mediadora en cuanto facilita la relación entre sujeto y contenidos, con el propósito de confrontar la realidad que constituye su contexto de vida. En efecto, a través de la problematización de los contenidos contextuales² y específicos³, el estudiante aprende maneras de pensar la realidad social.

Finalmente, la perspectiva de aprendizaje y enfoque metodológico centrada en la problematización supone asumir una noción de aprendizaje que se aproxima a los “ejes problémicos” (cuerpo, derechos humanos, comunidad y memoria social) desde una “lógica del descubrimiento”, o sea que considera las experiencias personales y colectivas de las PPL; posición contraria a iniciativas que promueven la transmisión de saberes, confirmación y difusión de conceptos distantes de los contextos de la persona.

Como vemos, un elemento clave en esta concepción del aprendizaje es su intencionalidad social pues abre posibilidades de comprender, resolver o transformar problemas en cualquier contexto. Ahora bien, para que así sea, es necesario que la persona desarrolle su capacidad mental; para ello el educador y los materiales

2 Tratan condiciones propias de los entornos sociales y cotidianos del adulto (derechos, dignidad).

3 Abordan asuntos propios de cada disciplina.

educativos juegan un papel importante, pues hacen las veces de “puente” entre el saber que porta la persona y los nuevos saberes por aprender.

d. Estrategias de aprendizaje

¿Cuál es la concepción de estrategia de aprendizaje más coherente con la perspectiva de aprendizaje y el enfoque metodológico sugerido arriba?

Monereo (1994:p. 11) recuerda que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los que el adulto elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción de aprendizaje. Al respecto, es prudente detenernos brevemente en tres énfasis de esta noción:

De acuerdo con Monereo, las estrategias exigen una “*reflexión consciente*” por parte de la persona que aprende; esto es entender el sentido de las situaciones problemáticas y las maneras de resolverlos, sin afectar a otras y otros con las decisiones que toma. También demanda del adulto preguntarse por las razones (el por qué) a favor y en contra de optar por una manera de hacer o desplegar una acción de cambio.

Para que lo anterior ocurra, es clave un “chequeo permanente del proceso de aprendizaje”; este inicia con una primera fase de planificación en la que se formula qué se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y cómo se llevará a cabo dicha actuación durante un período temporal posterior. Una suerte de *pensamiento en tiempo futuro*, en palabras que deberá guiar la conducta del estudiante”. (Monereo, 1994:p. 11).

La segunda fase es el desarrollo de las actividades de aprendizaje y las tareas que le corresponde realizar al adulto; a estas se les debe hacer un seguimiento e introducir cambios deliberados, por ejemplo: sustitución de un concepto o de un procedimiento por otro para garantizar la consecución de objetivos. Por último, una vez que el adulto considera que los resultados obtenidos concuerdan con sus propios objetivos, se realiza una última fase de evaluación, en la que el adulto analiza su actuación. (Monereo, 1994:p. 11).

Siguiendo a Román (2001, p. 89), las actividades que se proponen están orientadas a enseñar a pensar (desarrollo de capacidades) y a enseñar a querer (desarrollo de valores) por medio de un qué (contenidos) y un cómo (métodos y técnicas). Es más, las actividades tienen la función de favorecer el aprendizaje constructivo al contraponer hechos con conceptos (aprendizaje constructivo) y conceptos con hechos (aprendizaje reconstructivo). (Román: 2001, p. 89).



Según estos alcances de las estrategias de aprendizaje orientadas a la problematización, el educador puede escoger algunas de las que se presentan a continuación.

2.1.1 Estrategias de narrativas personales o biográficas

Para Arfuch (2002, p. 185), la biografía “posibilita en mayor o menor medida conocer, comprender, explicar, prever y hasta remediar situaciones, fenómenos, dramas históricos, relaciones sociales, a partir de las narrativas vivenciales, autobiográficas, testimoniales de los sujetos involucrados (...) democratización de la palabra, recuperación de memorias del pueblo, indagación de lo censurado, lo silenciado (...) de la simplicidad, a menudo trágica, de la experiencia cotidiana”.

El potencial problematizador de esta estrategia consiste en facilitar la articulación y tensión de la experiencia o trayectoria personal del adulto con el entorno social. Sin duda, no se trata de un conjunto de relatos del sujeto y su contexto, sino de la posibilidad de establecer ligazones entre situaciones internas y externas a la privación de la libertad y la manera específica de cómo piensan o razonan sobre las realidades narradas (contenidos situados).

La estrategia exige que la persona realice dos tipos de actividades: a) elaborar una descripción general de su vida cotidiana, su pertenencia o no a organizaciones sociales, las características, económicas, políticas, del contexto, etc. b) realizar un abordaje más personal, es decir, relatos de sentimientos, percepciones, ideas, relaciones, creencias. El ligue de estos dos planos (abierto al contexto y cerrado al sujeto) muestra los aspectos que conforman el presente de la persona.

La técnica más usual es la historia de vida; esta incluye no solo la propia narración biográfica, sino la inclusión de relatos de otras personas, documentos personales y todo aquello que enriquezca la biografía en cuestión.

2.1.2 Estrategias de comprensión lectora

Cuando la persona intenta comprender un texto, activa procesos de pensamiento (percibe, ordena, sintetiza, entre otros) que favorecen la construcción del significado de la lectura que realiza. En este sentido, para alcanzar este propósito Elosúa (1993: p. 13) propone las siguientes estrategias de comprensión lectora, que serán utilizadas de manera transversal en todos los CLEI.

2.1.3 Estrategias de focalización

Consisten en centrar la atención en la intencionalidad, características conceptuales o visuales y en general en todos los elementos que integran el texto. Para ello se puede acudir a técnicas como el resumen, hacer esquemas, subrayar ideas o palabras claves, distinguir lo fundamental de lo anecdótico, entre otras.

2.1.4 Estrategias de organización

El lector, para lograr una mayor comprensión del texto, puede intentar reordenarlo desde una lógica que facilite entender el contenido; en este esfuerzo puede organizar el escrito a partir de conceptos inclusivos, es decir, que encierra otras nociones que guardan relación entre sí; también es viable ordenar según el tipo de hechos o situaciones narradas, etc.

2.1.5 Estrategias de resolución de problemas

Durante la lectura es recurrente enfrentarse a distintos obstáculos que impiden comprender significativamente un texto; por ejemplo, entender el significado de las palabras, establecer relaciones entre frases u oraciones, deducir el sentido general del texto. Resolver estas dificultades exige que el lector practique la búsqueda de palabras desconocidas, parafrasee oraciones o párrafos, deduzca la intencionalidad del texto a partir de realizar conexiones con el contexto cultural, social u otros.

2.1.6 Estrategias de elaboración

Consisten en la apropiación o negociación de significados que el lector hace sobre el texto; implica reestructurar los saberes previos a partir de la información relevante que interpreta la persona. En este caso el adulto puede llegar a conclusiones, hacer recomendaciones, elaborar hipótesis, hacer esquemas mentales, proponer nuevas ideas o conceptos.

En últimas, desde una apuesta socioconstruccionista de la comprensión lectora es necesario que la persona elabore significados mientras lee; dicho de otro modo, lea las diferentes partes de un texto haciendo inferencias analíticas e interpretativas.

2.1.7 Estrategias analógicas

Son aquellas que permiten realizar vínculos entre dos cosas supuestamente no asociadas entre sí. Aquí es posible que la persona aprenda a partir de identificar cómo se relaciona su saber propio con los nuevos saberes que surgen de la reflexión analógica.



La metáfora es la técnica a través de la cual se expresa dicha estrategia; esta fortalece distintos procesos de pensamiento, por ejemplo: comparar, contrastar, confrontar, diferenciar. Es clave que el educador y los adultos elijan las metáforas más pertinentes con las competencias y maneras de pensar que se desean potenciar; tres criterios pueden ayudar a esta decisión:

- Definir qué contenido disciplinar y contextual se propone comprender y establecer el principio problematizador para reflexionar con apoyo de la metáfora.
- Escoger aquellas metáforas relacionadas por los adultos que mejor comuniquen el contenido para trabajar en clase; siempre será recomendable precisar los contrastes que provoca el análisis de la metáfora.
- Es fundamental promover la construcción de metáforas a partir de la experiencia del adulto y definir las conexiones con los contenidos previstos en el CLEI.

2.1.8 Estrategias de aprendizaje basado en problemas

Exigen plantear un problema e identificar maneras de resolverlo, encontrarle los rasgos más relevantes, construir decisiones con la concurrencia de distintas personas o grupos, valorar las posibilidades de cambio que puede generar la solución elegida. Mediante este tipo de estrategias, la persona flexibiliza su saber, despliega sus habilidades para resolver situaciones, compara sus posiciones con la de otros, descubre críticamente las relaciones entre problemas.

2.1.9 Estrategias para evocar memoria

Permiten a las personas recuperar momentos clave de la experiencia grupal, nombres, fechas y acontecimientos. Una técnica que puede ser empleada es la línea de tiempo, pues facilita describir una secuencia de situaciones y aporta una “imagen” de un período que integra tiempos, fechas, actores. Otras técnicas son las representaciones o dramatizaciones, caricaturas, fotorreportajes.

2.2 El currículo Integrado

El currículo está conformado por todo aquello que ocupa el proceso educativo en relación con sus horizontes de sentido, sus finalidades teleológicas y la concreción de dichos aspectos en orientaciones pedagógicas y didácticas. Así el currículo es un concepto más amplio y abarcante, y no debe reducirse al plan de estudios, que es apenas una parte de él (Gimeno, 2012).

En cuanto al carácter **integrado** del currículo, se asumen al menos dos ideas clave: la primera tiene que ver con la forma global (como unidad) con que las personas perciben la realidad; de allí el error al pretender fragmentarla para conocerla. Segundo, la tendencia actual a reagrupar y redefinir áreas de conocimiento que dan cuenta de dinámicas sionaturales, políticas, económicas, etc., que requieren de instrumentos metodológicos y conceptos para comprenderse o para solucionarlas.

Teniendo como base lo anterior, el carácter **problematizador** del currículo se halla en la relación existente entre la búsqueda de respuestas y soluciones a las necesidades y problemas sentidos (afectivos, productivos, políticos, culturales, etc.) de la persona y del colectivo.

Por último, un currículo por **competencias** busca, en concordancia con los dos anteriores, desarrollar las capacidades y habilidades en diferentes dimensiones para comprender, resolver y transformar sus situaciones reales.

Por otro lado, hay que decir que la propuesta curricular no se reduce a una selección y organización de contenidos para alcanzar propósitos educativos, sino que, además, impulsa una manera de pensar la cultura, la naturaleza, la historia, la política, etc. que influyen en las relaciones que la PPL construye con el entorno social.

Con dicha afirmación se subraya que el currículo presenta, ante todo, una relación intencionada entre áreas de conocimiento y las maneras como los adultos aprenden; esto significa que sobre los contenidos de cada CLEI interviene la propia lógica de la PPL, portadora de historias, motivaciones, posiciones e intenciones frente a lo que desea aprender.

Se infiere entonces que el currículo reconoce la capacidad de la persona para comprender que los contenidos que surgen del contexto social no son inmóviles y perdurables; por el contrario, están sujetos a la actitud problematizadora del adulto, es decir, a descubrir críticamente⁴ lo que está oculto en las relaciones que construye la persona con su mundo. Desde luego, esto exige arriesgarse a reflexionar abiertamente y no subordinarse a ideas o conceptos que se promueven desde el CLEI.

Justamente, esta reflexión abierta es el vínculo entre currículo y aprendizaje, donde este no se limita a repetir teorías, sino a lograr que el adulto aprenda a usar los conceptos, capacidades, aptitudes para reencontrarse con el mundo; incluso apropiarse de conocimientos, expresar percepciones y sentimientos de manera autónoma.

4 Promover un aprendizaje a partir del descubrimiento crítico es aumentar las posibilidades de confrontar, transformar, apreciar y construir nuevos sentidos sobre la realidad social; se trata pues de un sujeto activo renuente a repetir y memorizar información.

Según lo anterior, la propuesta curricular del modelo educativo está orientada por los propósitos generales, las competencias generales del MESPCC y de las áreas, los ejes curriculares, los CLEI y las unidades didácticas integradas, como se observa en la siguiente ilustración.

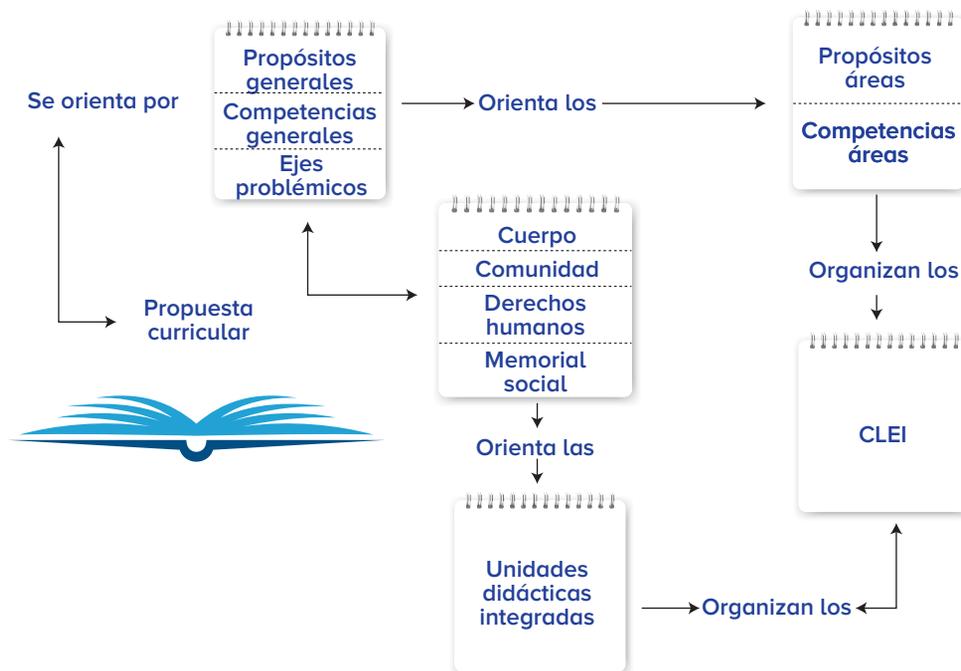


Ilustración 6. Propuesta curricular. Relaciones entre los componentes de la propuesta

2.2.1 Ejes problémicos

De acuerdo al Código Penitenciario y Carcelario, la pena cumple una función protectora (garantiza a la sociedad que quien ha cometido un delito no volverá a poner en peligro el equilibrio social), preventiva (desmotiva la comisión del delito entre la ciudadanía y disuade a quien ha cometido un delito de reincidir en dicha conducta) y resocializadora (garantiza que, cumplida la condena, el penado tendrá las herramientas necesarias para convivir pacíficamente, relacionarse con los demás de manera justa y no volver a violar el orden jurídico) (Ley 65 de 1993, artículo 9°).

Para garantizar dicha función, se asume que quien ha sido sancionado por violar la ley será sometido a un “tratamiento” que busca reorientar su proceso de socialización, hacer que interiorice el valor de las normas y garantizar su adaptación a la vida social (Ley 65 de 1993, artículo 10).

Esta propuesta hace una lectura crítica de dicha postura, y afincada en los principios de la educación popular asume que i) no es dable afirmar el carácter resocializador de la pena sin resaltar las condiciones de hacinamiento y privación en

que vive buena parte de la población penitenciaria y carcelaria del país; ii) no se pueden pasar por alto los efectos nocivos de la cultura carcelaria en la vida y la dignidad de las PPL; y iii) sería por demás injusto pretender resocializar al delincuente sin cuestionar al mismo tiempo el proyecto ético, político y normativo al que se supone debería reincorporarse, y sin poner en entredicho el orden social vigente. (Durán Migliardi; 2008, p. 69).

Con esta postura se aboga por revalorizar la educación y hacer de ella una práctica antidesestino, esto es, con capacidad instituyente, que cuestione el orden social vigente, y con el potencial para agenciar la constitución de sujetos que afirmados en su dignidad se autoricen a tomar las riendas de su vida y a trastocar las posiciones deterministas sobre su proyecto vital.

Así, se asume que las personas privadas de libertad son sujetos de/con saber y experiencia; que los saberes académicos pueden aportar a su proceso de constitución como actores sociales; que la educación incrementa su capacidad de agencia; que apropiándose de la cultura letrada; ellos y ellas cultivarán las capacidades que les permitirán reflexionar sobre sí, ganar capacidad de decisión sobre su proceso de construcción subjetiva y juntarse con otros para encarar la tarea de transformarse y transformar su mundo familiar, social y comunitario. Fruto de esta reflexión se estructuran los ejes problémicos de la propuesta curricular.

Los ejes problémicos son un conjunto de temáticas que recorren todo el currículo a fin de articular los saberes disciplinares, promover que la educación dialogue con la cultura y los mundos de vida de los adultos, y tornar significativo el proceso formativo de quienes se animen a retomar su educación formal en el marco del MESPCC.

Ellos se constituyen en fundamentos para la práctica pedagógica toda vez que permiten que entren en escena los saberes y las experiencias de los adultos, que se trabaje a partir de eventos o situaciones que les resulten relevantes, que el saber académico dialogue con los diferentes contextos en que ha transcurrido su vida y su experiencia, y que se haga evidente cómo han construido los saberes que han asumido para reaccionar en contextos y situaciones complejas, de cara a su interpelación y resignificación.

En el caso de esta propuesta educativa, el punto de partida para la definición de los ejes problémicos fueron las características de la población privada de la libertad y la finalidad que esta propuesta asigna a las acciones educativas. Cuatro son los ejes problémicos propuestos: cuerpo, derechos humanos, comunidad y memoria.

El cuerpo es la instancia sobre la que el Estado opera a manera de sanción y también la “pizarra” sobre la que se inscriben el poder y la estructura social vigente.



Se asume que en la medida en que los sujetos se hagan partícipes activos en la construcción de su corporeidad, avanzarán significativamente en términos de la reconfiguración de su dignidad y de su libertad para elegir el tipo de ser que desean ser y el tipo de vida que desean vivir.

Los derechos humanos, entendidos como los mínimos que han de ser garantizados para salvaguardar la dignidad humana, permiten atraer la historia de vida y la experiencia personal de los sujetos con quienes se trabaja, hacer de ellas objeto de reflexión permanente, comprender la historia personal y social, significar el valor social de los derechos propios y de los otros, y empezar a encontrar las claves que les permitirán romper con el estilo de vida que los determinismos sociales, y ellos con sus decisiones, han venido erigiendo como destino.

La comunidad como referente de la propuesta educativa permite reflexionar sobre su proceso de subjetivación⁵, leer de manera crítica los contextos en que han transcurrido su vida y su experiencia, preguntarse por sus condiciones de vida en el momento actual y asumir como proyecto de resocialización su emergencia como sujetos de derechos.

La memoria en el ámbito de la educación formal permite reflexionar sobre las maneras como se ha constituido el orden social vigente y en que se ha llegado a ser el tipo de persona que se es, interpelar dichas construcciones y empezar a configurar estrategias de acción que permitan su transformación desde una perspectiva emancipatoria.

A continuación se presentan los ejes problémicos propuestos. Cada uno, como se verá, tiene su propia especificidad, pero también sus puntos de interconexión con los demás.

2.2.1.1 Eje problémico: *cuerpo*

Cada sociedad estructura un saber particular sobre el cuerpo y este guarda correspondencia con su concepción de ser humano y con su visión de mundo. La modernidad concibió al ser humano como un “individuo”, asemejó el cuerpo a una máquina, y lo asumió dividido en dos partes heterogéneas y separadas: el cuerpo y el alma; la primera daba cuenta de las pasiones, los deseos y los sentimientos, y la segunda, de la razón, la mente y la conciencia. La modernidad resaltó el valor

⁵ La subjetivación es el término que se utiliza para referirse al proceso a través del cual nos constituimos como sujetos y manifestamos nuestra subjetividad. Este concepto problematiza la noción de identidad como un estado natural o dado, pero también como un lugar a dónde llegar.

de la razón y buscó formar/con-formar el cuerpo por considerarlo como un peligro para el desarrollo de la racionalidad humana (Cardinale, 2010, p. 2).

Bajo el influjo del dualismo cartesiano, el ser humano buscó su liberación mediante la razón (el conocimiento del mundo) e intentó controlar las pasiones, los deseos y los sentimientos (el cuerpo). En este proceso, el ser humano se cuestionó a sí mismo, se objetivizó y se ensimismó; fruto de ello se despojó/fue despojado de su conciencia social.

De acuerdo con Cardinale (2010), la posición crítica de la “resistencia” considera a los sujetos como producto y como productores de sí mismos y de la historia, y concibe la posibilidad de que los seres humanos intervengan, conscientemente, en la reestructuración de la sociedad, en su construcción subjetiva, y en la transformación de sus condiciones de existencia, con la vista puesta en un ideal de sociedad democrática y de justicia social (Cardinale, 2010, p. 4).

Traer el cuerpo a la escena educativa es traer la estructura social que en él se inscribe a fin de propiciar su resignificación y su transformación. Es una manera de hacer hablar al proceso de subjetivación por medio del cual los adultos han constituido y han sido constituidos como las personas que actualmente son. Traer el cuerpo a la escena educativa es una oportunidad de recuperar y recrear la conciencia social que le ha sido expoliada; no en vano, como afirma MacLaren, “La posibilidad del sujeto de tomar conciencia del proceso de constitución de su yo habilita la ampliación de los márgenes de su libertad” (MacLaren, 1994, p. 6).

En el apartado que sigue nos referiremos a los derechos humanos, es decir, a aquello que todas las personas requerimos para sentir respetada nuestra condición de humanos. El cuerpo será la llave de entrada a dicho campo; no en vano Maldonado (2013) ha puesto de presente que la forma en que existe la dignidad es en el cuerpo, y que la dignificación del ser humano pasa, necesariamente, por su reencuentro con él.

2.2.1.2 Eje problémico: *derechos humanos*

Vistos desde la perspectiva de una ética de mínimos⁶, los derechos humanos son los elementos esenciales que la sociedad y el Estado han de proveer para garantizar, preservar y resaltar el valor de la dignidad humana; dicho de otra manera, son

6 La ética de mínimos hace referencia a las condiciones y comportamientos mínimos de convivencia comunes en los diferentes ámbitos sociales; tiene que ver con el deseo general de encontrar una mejor comunicación y entendimiento para hacer más amigables las inevitables relaciones con los demás. Estas responsabilidades y derechos mínimos son denominados éticas de justicia. Para Adela Cortina son los mínimos morales que una sociedad democrática debe transmitir: Que son principios, valores, actitudes y hábitos a los que no se puede renunciar, pues hacerlo sería renunciar a la propia humanidad.



los mínimos de justicia que una sociedad tiene que cubrir para no ser considerada como una sociedad con índices mínimos de humanidad (Cortina, 2001, p. 2).

Para Cortina, los derechos son universales y competen a todos los seres vivos. Cuando se habla de derechos humanos, hablamos de un tipo particular de derechos que le competen a todo ser humano por el hecho de serlo. Dichos derechos no son algo que se conceda, o algo que se dé, son algo que requiere ser reconocido. Cuando los derechos humanos no son reconocidos, se convierten en campo de lucha y han de ser objeto de reclamación; sin embargo, dicha exigencia solo es viable cuando existen sujetos dispuestos a hacerse cargo de ello, esto es, sujetos de derechos.

El sujeto de derechos es entonces un sujeto con capacidad de *agencia*; esto es, un sujeto con la capacidad de acción necesaria para transformar su vida y su entorno de manera que le posibiliten el máximo desarrollo de sus potencias; y aquí conviene recordar que Amartya Sen ha puesto de presente que dicha capacidad “(...) puede verse incrementada o restringida por las características de las instituciones, la sociedad y el Estado, y por las oportunidades que dichas instancias disponen para posibilitar o limitar su emergencia y desarrollo” (Sen, 2000, p. 16).

De manera que antes que afirmar la existencia de los derechos humanos, es necesario indagar por las condiciones en que se encuentran las personas para disfrutarlos o exigirlos. De ahí que según Herrera Flores (2008), “antes que comenzar a hablar de ‘los derechos’, hay que buscar que las personas cuenten con los ‘bienes’ necesarios para vivir con dignidad; esto es, contar con posibilidades de expresión, poder profesar una confesión religiosa sin limitaciones ni censuras, tener acceso a una educación de calidad, contar con una vivienda y un trabajo dignos, gozar de un medio ambiente sano, poder ejercer una ciudadanía plena, tener seguridad alimentaria, contar con tiempo de calidad para el ocio, acceder a procesos de formación que sean de su interés, contar con un patrimonio cultural e histórico..., entre otros aspectos. Y aquí estamos ante ‘bienes’ que satisfacen necesidades y no de un modo ‘a priori’ ante derechos. Los derechos vendrán después de las luchas por el acceso a los bienes” (Herrera Flores, 2008, p. 23).

Traer los derechos humanos al campo de la educación es una manera de aportar al surgimiento de aquello que Nussbaum (2000) ha dado en llamar capacidades humanas básicas; es decir, el desarrollo del potencial de las personas para “ser y hacer lo que se propongan”. Vale recordar que de acuerdo con Gagliano, “(...) Los derechos de la condición ciudadana no se pierden por estar en contextos de encierro, aunque se cristalizan y mueren si la escuela no los dinamiza en programas de experiencia educativa que posibiliten que las personas conquisten madurez, y construyan voz, carácter y escritura propia”. (Gagliano, 2000, p. 31).

Esta propuesta asume que los derechos humanos se ocupan de la vida humana, pero no de una vida cualquiera, sino, por el contrario, de una vida cargada de posibilidades y de futuros; es decir, de una vida digna (Maldonado, 2000). Asume, además, que las condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas que están privadas de la libertad solo mejorará, en una perspectiva de derechos humanos, en la medida en que se autoricen a tomar las riendas de sus destinos con sus propias manos, a producir transformaciones en los contextos personales y sociales en que transcurren su vida y su experiencia cotidiana, y buscar que las transformaciones por ellos agenciadas se amplíen, profundicen y se hagan sostenibles.

Vale decir que la dignidad -como bien lo ha resaltado la Corte Constitucional- supone i) tener la autonomía necesaria para diseñar y asumir un plan de vida particular y determinarse de acuerdo a sus características (vivir como se quiera); ii) contar con las condiciones materiales necesarias para vivir dignamente (vivir bien); y iii) tener la garantía efectiva de la integridad física, psicológica y moral (vivir sin humillaciones) (Corte Constitucional, sentencia T-063 de 2015).

En el siguiente apartado nos ocuparemos del proceso a través del cual el sujeto de derechos deviene en actor social, se junta con otros para transformarse en la tarea de transformar su mundo y aporta a la construcción de ese ideal de vida colectiva posible que conocemos con el nombre de comunidad.

2.2.1.3 Eje problémico: *comunidad*

De acuerdo con Torres (2013), la comunidad puede entenderse como la convivencia plural de sujetos singulares que se está produciendo permanentemente, a través de la creación y la recreación de la intersubjetividad que mantiene vivo el sentimiento que los une. La comunidad no está dada como un hecho; más que un *a priori*, es un proceso de creación abierto que nace y se inaugura de manera constante a través de las acciones e interacciones que mantienen unidos a quienes la constituyen.

Si las comunidades no están dadas *a priori*, los sujetos comunitarios tampoco. La comunidad no es una subjetividad que resulta de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una intersubjetividad que se gesta a partir de la decisión del *ser-con-otros* o, si se quiere, de la configuración de un *nosotros*. De acuerdo a esto, el sujeto de la comunidad no es el “sí mismo”, sino un “otro” que participa de la conformación de la comunidad y que en dicho proceso es conformado por ella (Torres, 2013, p. 213). En la construcción de lo comunitario, el sujeto de derechos sale de su esfera individual y va al encuentro con otros, con los que hace vínculo, deviniendo en sujeto social y político.

La comunidad es entonces un sujeto colectivo por construir y no un algo que existe por el hecho de habitar en un mismo territorio, interactuar cotidianamente,



desempeñar funciones sociales y compartir carencias y necesidades. La comunidad brota de la construcción de vínculos y sentidos colectivos, de la creación y fortalecimiento del tejido social y del potenciamiento de la capacidad de agencia de unos sujetos personales y de unos colectivos sociales que deciden unirse entre sí y apostarle a la construcción de un proyecto de sociedad posible, afincados en una propuesta política crítica y emancipatoria, surgida de la pluralidad, la solidaridad, el compromiso y la corresponsabilidad de sujetos singulares que se afirman como portadores de nuevos proyectos de futuro.

Traer el sentido de lo comunitario y convertirlo en centro de la reflexión pedagógica permite que los jóvenes y adultos privados de la libertad empiecen a quebrar el individualismo en el que han sido formados, que se asuman actores/construtores de su propia vida, que diluciden las trampas que se esconden en los recovecos del destino que les ha sido asignado y en el que ellos con su actuar se han ido forjando, que viajen al corazón de sus memorias personales y colectivas, que las interpelen, y que encuentren en dicho proceso los recursos para pensarse en clave de futuro.

Este último aspecto resalta otro de los elementos fundantes de lo comunitario: La producción de narrativas y simbolismos que alimenten los sentidos de pertenencia, afirmen las identificaciones emergentes y fortalezcan los sentidos y sentimientos instituyentes y las visiones compartidas de futuro. La memoria nos ayuda a situar los hechos que guardamos como parte de nuestros recuerdos personales en contextos amplios como los marcos sociales y la experiencia colectiva. De esto nos ocuparemos en el siguiente apartado.

2.2.1.4 Eje problémico: *memoria social*

La memoria social se entiende como el repertorio de recuerdos, representaciones, narraciones e imaginarios que las personas tienen sobre el pasado. El ejercicio de la capacidad de recordar y olvidar es singular (Jelin, 2002). Cada persona tiene “sus propios recuerdos”, y estos no pueden ser transferidos a otros. Aun así, es claro que estos procesos no ocurren en individuos aislados, sino en sujetos insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas. Los recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas (Ricoeur, 1999).

De manera que nadie recuerda solo. Aun cuando las memorias personales sean únicas y singulares, recordar supone siempre contar con la ayuda de los recuerdos de otros, el uso de códigos culturales compartidos y la existencia de unos “marcos sociales”⁷ en los que esa memoria individual se inscribe (Halbwachs, 1992). Al

7 De acuerdo con Maurice Halbwachs, puesto que los recuerdos son evocados desde afuera, los grupos de los que formo parte me ofrecen en cada momento los medios para reconstruirlos, siempre y

hablar de la memoria, el pasaje de lo individual a lo social e interactivo siempre se impone. De lo que se trata entonces es de establecer la matriz social dentro de la cual se ubican los recuerdos individuales, pues son estos marcos los que dan sentido a las rememoraciones personales. La memoria es siempre personal, pero se hace colectiva por vía de su inscripción en una matriz social y cultural que le da sentido y existencia.

Vista de esta manera, la “memoria colectiva” no es algo que exista por encima y separada de los individuos. Se la puede interpretar en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Lo colectivo de las memorias es el entret Tejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otras, en estado de flujo constante, con alguna organización social y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos (Jelin, 2013). Para Ricoeur, “(...) La memoria colectiva es el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado el curso de la historia y de los grupos sociales que tienen la capacidad de poner en escena dichos recuerdos” (Ricoeur, 1999. 19).

Asumir la memoria como pretexto de estudio y reflexión es importante porque permite que los jóvenes y adultos privados de la libertad hagan de su historia personal un pretexto para el aprendizaje, que la traigan del pasado al presente, que la inter-pelen valiéndose del saber proveniente de las distintas disciplinas y que extraigan de ella los aprendizajes que les permitirán orientar su vida de cara al futuro.

La memoria opera como un gozne que permite articular pasado, presente y futuro. Ella determina el sentido político con que se asume el pasado personal y social desde el presente y de cara al futuro; de acuerdo con Calveiro (2006), la memoria no es un acto que arranca del pasado, sino que se dispara desde el presente lanzándose hacia el pasado. Pero son las premuras, los problemas y las búsquedas de hoy los que convocan a la memoria, los que traen el pasado como relámpago, como iluminación del instante actual, pero también como una forma, a su vez, de abrirle paso al futuro, al proyecto, al por-venir.

cuando me acerque a ellos y adopte, al menos, temporalmente sus modos de pensar. Es en este sentido que existiría una memoria colectiva y unos marcos sociales de la memoria, y es en la medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos y participa en esta memoria que sería capaz de recordar. Eso que llamamos los marcos colectivos de la memoria serían el resultado, la suma, la combinación de los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad. Estos marcos ayudarían, en el mejor de los casos, a clasificar, a ordenar los recuerdos de los unos en relación con los de los otros. Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son –precisamente– los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad. Podemos perfectamente decir que el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y que la memoria del grupo se manifiesta y realiza en las memorias individuales” (Halbwachs, 2004, págs. 7-11).



Traer la memoria a la escuela y hacer de ella objeto de reflexión pedagógica es un elemento vital cuando se trabaja con población privada de la libertad, pues permite evidenciar, como se anotó en otro apartado de este documento, que resulta problemático promover su “reinserción social” sin poner en entredicho los valores y los fundamentos del orden social injusto que los produjo, y en el que ellos se han producido, a partir de una identidad que los define como delincuentes.

Por último, habría que decir que traer la memoria social al ámbito de lo educativo, además de cuestionar e interpelar críticamente lo que se ha guardado como historia, permite que maestros y adultos se sumerjan en el ámbito de la actuación pública y que le abran espacio de posibilidad al ejercicio de la ciudadanía de cara a generar transformaciones en el contexto y las condiciones de la cautividad, pues es claro que sin movilización, sin actividades conjuntas permanentes y sin procesos organizativos de carácter crítico y contrahegemónico, es muy difícil que el sentido de comunidad pueda perdurar y mantenerse (Torres, 2013, p. 221).

2.3 La propuesta del aprendizaje y enseñanza de las áreas de conocimiento

El MESPCC tiene como principio relacionar todos los aspectos que lo componen; en este apartado se presentan las relaciones entre propósitos generales, dimensiones, ejes problémicos y competencias generales del modelo con las áreas. Dichas relaciones promueven la formación integral de la población privada de la libertad (ilustraciones 1, 2 y 6).

2.3.1 Área de Lenguaje

2.3.1.1 Sentido del área frente al MESPCC

El área de Lenguaje busca incluir en el mundo de la literatura a la población privada de la libertad, promoviendo el desarrollo de una comprensión lectora y producción textual de una forma crítica y significativa que los lleve a repensarse, replantearse y transformarse. Según Alfonso y Sánchez (2009); la alfabetización debe ir más allá de un fin funcional, promoviendo la apertura de culturas y prácticas que devengan en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria en la cual el papel del Estado es fundamental para la garantía de oportunidades educativas.

El lenguaje promueve en los adultos la posibilidad de ser incluidos en la sociedad, dándoles el derecho que tienen como ciudadanos de acceder a la cultura letrada, a los conocimientos necesarios para su resocialización en todas las dimensiones como sujetos. En esta misma línea, se parte de la idea de que el lenguaje

proporciona el acceso a las culturas, a formas de representación y de acción en la vida social (Garrido, 2011).

La escritura es otro de los aspectos importantes del área, dado que permite a los adultos dar a conocer su voz, sus deseos, sus aspiraciones y sus sueños, les permitirá construir sentido y ser escuchados. De acuerdo con Bajtin (citado por Rodríguez, 2007), en la escritura se encuentran diversas voces, diversas formas de pensamiento.

El CLEI1 propone una unidad de transición que permite a los adultos que han estado desescolarizados por mucho tiempo vincularse al proceso lectoescritor que de acuerdo con Cendales L (2017) es “un derecho, el derecho que tienen los ciudadanos de acceder a la cultura letrada, entendiendo que el analfabetismo es la consecuencia de la desigualdad y de la exclusión social que se presentan en una sociedad”.

Es importante mencionar que durante el proceso de alfabetización y de acuerdo a la educación popular, el diálogo debe estar siempre presente, debido a que la oralidad es la herramienta directa implementada por los adultos para su comunicación. Este diálogo debe tener en cuenta algunas características como edad, lugar de procedencia, cultura, etc; por otra parte, la metodología que deben implementar los monitores que lideren este proceso debe ser activa, reflexiva y flexible. De esta manera, los adultos podrán expresarse libremente, pues es indispensable que su contexto y vivencias estén presentes. Los adultos tendrán una interacción constante con sus compañeros y monitores, lo que permitirá una mejor aprehensión del código, pues sus conocimientos previos y los de sus compañeros son esenciales para este proceso.

En la unidad de transición se encontrarán ejercicios que proponen diálogos para que los estudiantes reflexionen sobre el por qué y el para qué de la escritura. También se proponen lecturas que los orientarán a llevar este proceso como un todo que les permita aprender y realizar el proceso de lectura y escritura en contexto.

Categorías del área: factores, tipos de pensamiento

De acuerdo a los lineamientos curriculares planteados por el MEN para el área, se evidencia una diversidad de enfoques desde donde se aborda el lenguaje; el primero que se menciona es el semántico-comunicativo. Rodríguez y Jaimes (1999) explican tres diversas funciones desde donde el lenguaje trabaja en la vida humana; la primera hace referencia a la función cognitiva, que es el soporte de la elaboración del pensamiento; la segunda es la función interactiva, donde se posibilitan los procesos de la comunicación, y la tercera es la función expresiva o estética, que permite recrear el sentido de la realidad.



Los lineamientos curriculares también hacen mención a Noam Chomsky (1968) con la competencia lingüística, siendo esta una de las más promovidas en el aula de clase. Este enfoque hace referencia al conocimiento que se tiene de una lengua y se diferencia de la actuación lingüística, en la que el hablante/oyente puede utilizar y entender correctamente el lenguaje en diversas situaciones. Otros conceptos que hacen parte de esta teoría son la gramaticalidad y la aceptabilidad; la primera se refiere a la norma, a la gramática como tal; la aceptabilidad consiste en que una frase puede ser utilizada con naturalidad en algunos grupos sin necesariamente ser gramaticalmente correcta.

El tercer enfoque citado por el MEN corresponde a la competencia comunicativa, que difiere de la competencia lingüística debido a que esta no garantiza que exista una verdadera comunicación asertiva. Esta competencia fue propuesta por Dell Hymes (1972), permite incluir otros aspectos, como el entorno social y su estructura; además, tiene en cuenta la cultura, creencias y valores que permitirán a los individuos comunicarse teniendo en cuenta aspectos lingüísticos y posibilitarán la inclusión de otro tipo de rasgos que les permitirán saber en qué momento expresar algo dependiendo del qué, el a quién y qué recurso es apropiado utilizar; esto hace de la comunicación un ejercicio significativo y real. Es importante resaltar que se le da prelación también al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, que son leer, escribir, hablar y escuchar. Estos aspectos deben estar presentes cuando se hable de lenguaje.

Los estándares básicos de competencias del MEN mencionan que *“El lenguaje, como se ha planteado, forma parte de las características que definen al ser humano como especie única. En este orden de ideas, todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo”*. Con esto se pretende que el adulto desarrolle el lenguaje de una manera integral; para lograrlo es necesaria la adquisición y el enriquecimiento de seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

La comunicación pretende que el adulto sea capaz de reconocerse a sí mismo y que pueda reconocer a otros, produzca y entienda diversos significados en contextos diferentes, de forma asertiva y teniendo en cuenta el propósito de la situación comunicativa.

La transmisión de información pretende que el adulto sea capaz de entender y transmitir información nueva a otros.

La representación de la realidad permitirá al adulto revisar su experiencia para elaborar representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas si se requiere.

La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas hacen que diversas manifestaciones del lenguaje le proporcionen al individuo la posibilidad de expresar sentimientos de tipo personal en diversas modalidades, como un diario, la literatura, la pintura, etc.

El ejercicio de una ciudadanía responsable permitirá al adulto tener un rol activo en la sociedad, donde los valores de la convivencia y el respeto sean los pilares de la formación ciudadana. En este sentido será capaz de construir acuerdos donde él y los miembros de la comunidad puedan expresar argumentos, opiniones y posturas.

El sentido de la propia existencia, es relevante para afirmar que la idea es formar personas capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla, interpretarla y aportar a su transformación, de interactuar y comunicarse con sus iguales donde prevalezca la participación para la construcción de un país solidario, tolerante y digno para todos.

La enseñanza del lenguaje se realiza a partir de cinco factores de organización para las competencias, estos son la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación. Es necesario mencionar que todos los factores estarán presentes cuando se esté trabajando el lenguaje; sin embargo, se privilegiará la producción textual.

2.3.1.2 Propósito del área de lenguaje para la población privada de la libertad

La propuesta del área de lenguaje para población privada de la libertad tiene los siguientes propósitos.

- El lenguaje garantizará al adulto acceder a una cultura letrada con la cual tendrá la oportunidad de generar avances en su proceso de resocialización.
- El lenguaje le permitirá reconocerse a sí mismo y a otros para lograr tener una comunicación asertiva.
- El lenguaje promoverá en el adulto el acceso a la literatura, donde encontrará diversas formas de ver el mundo, entenderlo y dialogar con él creativamente.



- El lenguaje permitirá al adulto realizar un ejercicio de lectura y escritura de manera crítica donde pueda hacer reflexiones de su historia de vida y tomar decisiones transformadoras.
- El lenguaje posibilitará al adulto *expresar* sentimientos de tipo personal en diversas modalidades, como un diario, la literatura, la pintura, etc.
- El lenguaje permitirá al adulto tener un rol activo en la sociedad, construyendo acuerdos donde él y los miembros de la comunidad puedan expresar argumentos, opiniones y posturas.
- El lenguaje aportará al adulto para que sea capaz de conceptualizar la realidad, comprenderla, interpretarla y transformarla si es necesario.

Estrategias metodológicas

Metodológicamente, para el área de lenguaje es importante resaltar el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, que son leer, escribir, hablar y escuchar. De esta forma, en cuanto a la producción escrita se espera que los adultos privados de la libertad logren los tres niveles que son. El nivel intratextual, el nivel intertextual y el nivel extratextual; así mismo, adquirir en sus textos una coherencia global. Todo esto debe hacerse desde una perspectiva en la que el adulto pueda realizar un ejercicio crítico que refleje una apropiación del código lingüístico.

También se plantean actividades de lectura crítica para que los adultos realicen ejercicios de muestreo, predicción e inferencia y posteriormente den cuenta de las lecturas que hacen y conecten este nuevo saber con saberes y experiencias previos. Así mismo, se incluye la lectura de obras literarias para que los adultos entiendan el valor estético y cultural de dichas piezas y reflexionen y accedan a visiones de mundo diferentes a la propia.

2.3.1.3 Enfoque de evaluación

Para el área de lenguaje se realizará una evaluación donde los cinco factores (*producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación*) sean valorados según grados de dificultad diferente en cada CLEI; adicionalmente, prevalecerá que el adulto se apropie del código lingüístico en la escritura y la lectura.

Es importante mencionar que la lectura debe evaluarse rigurosamente debido a que en cada CLEI debe evidenciarse que va enriqueciéndose durante el proceso de aprendizaje; a continuación se muestra un ejemplo según las pruebas Pisa:

PROCESO DE LECTURA	DESCRIPCIÓN
Comprensión del texto	Este eje agrupa las habilidades que suponen el procesamiento de la información del texto. Evalúa la comprensión global y la interacción entre esta y la cohesión local. Se relaciona por lo tanto con la capacidad de utilizar la información que se entrega tanto a nivel global como local (temas, ideas, propósito textual, relaciones de ideas).
Obtención de información	Este eje agrupa habilidades requeridas para la identificación de información centrándose en bloques específicos del texto. En la base de este eje se encuentra la capacidad de buscar información en fragmentos independientes, centrando la atención en partes concretas del texto o en marcas específicas.
Reflexión sobre el contenido y forma del texto	Este agrupa habilidades metacognitivas relacionadas con establecer relaciones entre el contenido y la forma del texto. Agrupa las habilidades que requieren del lector conectar información o aspectos formales con conocimientos procedentes de otras fuentes; evaluar las afirmaciones del texto, contrastadas con su propio conocimiento del mundo; evaluar críticamente y apreciar el impacto de características textuales (ironía, humor, estructura). Supone el manejo de conceptos disciplinarios anteriores, estrategias textuales, léxico.

Tabla 3. Procesos de lectura

2.3.2 Lengua extranjera

La propuesta de lengua extranjera para los adultos se basa en el acercamiento al inglés por medio de apartados textuales breves. En estos se proporcionan vocabulario y datos curiosos relacionados con los contenidos y actividades de las áreas.

Propósitos del área

El aprendizaje del inglés contribuirá al respeto por la diversidad y de las diferencias tanto en su contexto específico como en otros contextos.

- Los adultos valorarán la importancia de comunicarse con personas de otras culturas.
- Los adultos desarrollarán habilidades comunicativas en lengua extranjera de conformidad con los estándares propuestos por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas en un nivel básico.

2.3.3 Área de Ciencias Naturales

Sentidos del área frente al MESPCC

Una de las metas fundamentales de la formación en ciencias es la aproximación progresiva al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión. La adquisición de unas metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado favorece la construcción de nuevas comprensiones,



la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución.

La enseñanza de las Ciencias Naturales revaloriza y transforma las experiencias que se observan en el día a día a través de estrategias didácticas que faciliten el cuestionamiento sobre las ideas y promuevan su contrastación y profundización con el fin de generar nuevos significados; es por esta razón que el papel de la educación en ciencias no es solo dotar al adulto privado de la libertad de herramientas que le permitan describir o predecir eventos, sino fundamentalmente aportar en la construcción de elementos que le permitan comprender la fenomenología de su entorno desde una visión holística y compleja de las relaciones sociales y naturales existentes.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales se abordan tres tipos de procesos que dan cuenta de la fenomenología objeto de estudio: los procesos biológicos, químicos y físicos y sus respectivas interrelaciones. Por este motivo, los estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales para la educación básica y media, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, se dividen en tres categorías que se fundamentan en los diversos procesos inherentes a las Ciencias Naturales (entorno vivo y entorno físico) y en la relación entre ciencia, tecnología y sociedad.

En este orden de ideas y dado que la educación en Ciencias Naturales busca la formación de personas críticas, reflexivas, con un alto grado de responsabilidad social, conscientes de las riquezas, pero también de las limitaciones de su entorno natural y por ende comprometidas con un desarrollo sostenible, se plantean compromisos personales y sociales que surgen como resultado de una formación humanista y científica.

Con la enseñanza de las ciencias naturales se busca el desarrollo en los adultos de un conocimiento crítico en torno a la problematización de las situaciones y relaciones entre los entornos biológicos, físicos, la ciencia y la tecnología, de tal forma que puedan crear alternativas de solución. En concordancia con la educación popular, la enseñanza de las Ciencias Naturales se asume desde una perspectiva sociocrítica, ligada al concepto de transformación; en otras palabras, a la elevación del nivel de conciencia de los adultos a través de la educación, por cuanto permite la concientización de las condiciones de la propia vida, así como la apropiación de herramientas de acción (Delizoicov, 2008).

Categorías del área.

Desde la perspectiva actual de las Ciencias Naturales, se reconoce la relación de estas con los contextos de formación, además de la presencia de otras formas o modelos de producción de ciencia, aspecto que delata su carácter histórico y plural

(Ministerio de Educación Nacional, s. f.) . Los saberes tradicionales, las etnociencias, las ciencias de contexto y las ciencias multiculturales aportan referentes que permiten justificar la conexión cienciacontexto y motivar la creación de escenarios vitales de aprendizaje estableciendo interacciones con otros campos como el artístico, el social, los lenguajes y los procesos de racionalidad abstracta, que faciliten la construcción de nuevos significados.

La relación cienciacontexto permite legitimar otros modelos de producción de ciencia que son desconocidos por las lógicas funcionales de las ciencias positivas. Los saberes tradicionales, las etnociencias, las ciencias de contexto y las ciencias multiculturales aportan referentes que permiten no solo justificar la conexión cienciacontexto, sino motivarla para el desarrollo de procesos de educación en ciencias. En ese sentido se hace pertinente considerar que los contextos de desarrollo de los individuos son escenarios vitales de aprendizaje en ciencias y establecer conexiones con otros campos, como el artístico, el social, los lenguajes y los procesos de racionalidad abstracta y que a su vez aporten a su comprensión-explicación

La propuesta de enseñanza del área de Ciencias Naturales se fundamenta también en los siguientes aspectos: la ciencia como cambio de paradigmas, en donde se estudian los cambios y sus respectivas modificaciones conceptuales (Kuhn, 2011); la ciencia como un proyecto de investigación permanente, que contiene preguntas que se complementan en su desarrollo histórico (Lakatos, 1982); y la ciencia como perspectiva cultural y proceso histórico de las concepciones epistemológicas (Bachelard, 2000), en el cual los obstáculos epistemológicos y la naturaleza de la producción de conocimiento científico en la época condicionen el aprendizaje. Por último, se toman como referente los tres procesos que se presentan en los estándares del área: procesos biológicos, procesos químicos y procesos físicos, que mantienen entre sí permanentes relaciones de interdependencia.

Entorno físico: Hace referencia a la fenomenología de las transformaciones de la materia y la energía y sus manifestaciones perceptibles. En este sentido, en la indagación se reconocen los procesos macroscópicos y microscópicos a partir de los cambios de estado como representación de las condiciones de transformación. Para ello se hace necesario fundamentar las escalas de estudio de los fenómenos, los tipos de interacciones y sus formalizaciones desde la perspectiva lógica.

Las evidencias cotidianas de la privación de la libertad como el hacinamiento, la alimentación, el desarrollo físico y las percepciones de tiempo y espacio permiten las notaciones de cada uno de los fenómenos mediante la conceptualización de eventos físicos y químicos que están correlacionados.

Entorno vivo: Se refiere a las relaciones sistémicas de los seres vivos y el ambiente en razón de sus transformaciones temporales y espaciales. En el área de



Ciencias Naturales se pretende hacer una mediación formal que vincule el entorno y el contexto de cautividad con la formación en ciencia de manera que se estudien problemas sociocientíficos pertinentes y con alta significatividad social a través de las metodologías de trabajo en el enfoque de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA).

Se hace necesario potencializar las explicaciones propias de los sujetos sobre los fenómenos del mundo natural, a fin de construir criterios de observación, análisis e indagación de las experiencias que son objeto de estudio de las Ciencias Naturales, para trascender niveles de apropiación de las lógicas de argumentación. De igual manera, se busca construir canales de interpretación del mundo natural a partir de sus expresiones sensibles como sus formas, sus sonidos, los colores y cómo estos constituyen códigos comunicativos universales. Para ello se hace necesario reconocer cómo los diversos contextos formulan estructuras comunicativas que se enriquecen y modifican en atención a las necesidades de comunicación.

Entorno relación ciencia, tecnología sociedad: Relaciones integrativas entre los modos de producción de ciencia y sus conexiones policausales con los sistemas sociales y culturales desde la adopción e incorporación tecnológica. Para ello se asume la relación cienciatecnología como una construcción sociocultural que es dinámica y compleja, manifiesta en los contextos de privación de la libertad en problemas sociocientíficos prácticos como la salud individual y colectiva; la posibilidad de movilidad, locomoción; la distribución temporal de actividades, entre otras.

Para ello cada expresión tecnológica y científica aloja diversas formas de comprensión de los problemas y los métodos y técnicas de interpretación que desarrolla para su solución. En este sentido, el lugar del sujeto es el de reconocer las incorporaciones e implementaciones tecnológicas en función de sus desarrollos técnico científicos y de las necesidades prácticas de los contextos; ello para poder comprenderlos, transformarlos y adoptar posiciones argumentadas sobre las acciones cotidianas que se desarrollan de manera individual y colectiva.

Propósitos del área.

Los propósitos generales del área guardan relación con los propósitos del MESPCC en cuanto buscan que el adulto privado de la libertad se reconozca en su dignidad, recupere sus saberes y experiencia, y la comprensión crítica de las dinámicas socio económicas. A continuación se presentan los propósitos del área:

- Promover que los sujetos en formación construyan explicaciones y formalicen indagaciones sobre la dinámica de la vida, sobre el principio del respeto, la adaptación y el cambio como condiciones imperantes en los sistemas naturales.

- Motivar prácticas de contrastación de las realidades vividas, con la intención de discernir la toma de decisiones como un ejercicio de pensamiento y acción en el cual se involucran las afectaciones y desarrollos vitales de los otros y los propios.
- Construir canales de interpretación del mundo natural a partir de sus expresiones sensibles como sus formas, sus sonidos, los colores y cómo estos constituyen códigos comunicativos universales.
- Potencializar las explicaciones propias de los sujetos sobre los fenómenos del mundo natural, a fin de construir criterios de observación, análisis e indagación de las experiencias que son objeto de estudio de las Ciencias Naturales, para trascender niveles de apropiación de las lógicas de argumentación.
- Incentivar la comprensión de la vida y sus relaciones como un proceso en permanente cambio y adaptación que es susceptible de ser explicado y comprendido mediante hechos prácticos y concretos que están demostrados en las cotidianidades y en el cambio de actitud frente a la vida y su transcurrir.
- Resignificar las acciones de sostenibilidad desde las perspectivas de respeto, dignidad y contrastación de prácticas laborales, en las cuales se identifiquen pasos, procesos y métodos que generan capacidades de planificación, toma de decisiones y ejecución de proyectos prácticos.
- Construir criterios de adaptación de los contextos en virtud de las realidades de práctica en donde la transformación de la materia y la energía permiten la construcción de artefactos que modifican las relaciones espaciales y temporales de los sujetos y sus comunidades.

La perspectiva sociocrítica en el campo de la educación está ligada al concepto de transformación, esta es entendida desde la educación popular y desarrollada desde el área como la elevación del nivel de conciencia del adulto con respecto a sus condiciones de vida, lo que se puede traducir en la posibilidad de resignificar sus formas de relación consigo mismo y con el entorno donde se desarrolla.

Ahora bien, si las transformaciones son reorganizaciones de la naturaleza humana por los aprendizajes que se adquieren, para ello es importante anotar que las Ciencias Naturales constituyen una fuente de aprendizajes que no están aislados de la sociedad y la cultura. En este sentido, la educación como dispositivo social y cultural permite la reorganización de los individuos a través de los aprendizajes.



Enfoque metodológico del área.

La expresión fundamental de las ciencias contextuales son las perspectivas CTSA (ciencia, tecnología, sociedad y ambiente). En ellas se persigue que los individuos y los colectivos desarrollen capacidades teórico-prácticas para la transformación en el presente y la construcción de futuros sustentables. En este sentido el abordaje formativo se propone en tres grandes momentos: un primer momento de reflexión sobre las conexiones entre el individuo y el contexto; un segundo, de caracterización de esta relación; y un tercer y último momento, sobre la transformación de esta relación en prospectiva.

Para los momentos descritos, se propone desarrollar estrategias de indagación como la posibilidad de pensamiento y acción de reconocer las características y relaciones de un fenómeno mediante la relación sensible con la realidad que se percibe. Es una práctica de problematización que permite tener conciencia de las formas de generar conocimiento y de lo que conozco sobre algo, en diversos niveles de complejidad. Para indagar se deben construir preguntas sobre el contexto y para construir preguntas se deben tener motivaciones que surgen de aquello que soy como individuo y se matizan con aquello que quiero ser como colectivo. Estas preguntas se caracterizan por dar cuenta de problemas reales y pertinentes en donde el contexto es el lugar donde se construyen los escenarios de análisis científico. Esta consideración permite formalizar relaciones consistentes entre el sujeto y la realidad donde se desarrolla.

Las preguntas mencionadas no tienen un único problema y superan el planteamiento de ejercicio de aplicación. La pregunta se caracteriza por ser un referente analítico, en cuanto al entorno de estudio; ser un motivador cognitivo, en cuanto a sus posibilidades de abordaje; y ser un lugar de referencia, para la construcción de soluciones y la toma de decisiones. Lo anterior permite el desarrollo de habilidades de pensamiento y de acción que se condensan en la indagación como fuente reflexiva de las relaciones con los fenómenos naturales, físicos, químicos, ambientales y tecnológicos, en los que las Ciencias Naturales han aportado desarrollos teóricos y prácticos desde diversas perspectivas epistemológicas.

Estas habilidades deben potenciar lo que se denomina pensamiento crítico, que está asociado a desarraigar el pensamiento en términos de verdades totales que dan cuenta de la universalidad del conocimiento y que dan versiones finales sin posibilidad de otras perspectivas. En este sentido, las habilidades de pensamiento crítico son expresiones concretas de un tipo de educación que privilegia las relaciones entre disciplinas, desarrolla nociones teórico-prácticas y propende comprensiones de contexto. Por lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico en las Ciencias Naturales da la posibilidad de establecer múltiples relaciones para contribuir a una experiencia de conocimiento más argumentada.

Esta visión de pensamiento crítico y enseñanza de las ciencias invita a una construcción cooperada de sus habilidades. Es decir, un insumo del desarrollo de pensamiento crítico es su capacidad de conectarse con los otros para construir identidades colectivas.

- Dilemas éticos: Un dilema ético es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad, pero conflictiva moralmente, y se solicita de los oyentes o bien una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia.
- La investigación monográfica y el análisis de lecturas: Este método consiste en que el profesor, o el adulto y profesor, sugiere un tema de análisis y luego orienta al adulto para que profundice en el estudio de este con el fin de ampliar sus conocimientos.
- Análisis de situaciones y comprensión sistémica: Analizar una situación relacionada con la ciencia y la tecnología que permita una comparación con su propio contexto por medio de una interpretación de los elementos que participan en dicha situación, así como de las personas y colectivos sociales involucrados en él.
- El portafolio-didáctica de los medios: Se trata de promover la discusión conceptual y valorativa de las situaciones en las que se ponen de manifiesto las complejas interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad a propósito de un determinado asunto.
- Los grupos de discusión: Se orienta a construir un nivel de argumentación como producto de un debate entre grupos, de tal forma que la comunidad pueda enterarse acerca de una determinada situación relacionada con la ciencia y la tecnología.
- El caso simulado: Propiciar el aprendizaje de la participación pública a partir de controversias valorativas en el aula orientadas a temas relevantes en la educación en tecnología, bajo el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad.

Así, la intención de esta propuesta metodológica es identificar didácticas que permitan la construcción de sentidos de formación desde las identidades contextuales del sujeto en donde su conciencia histórica sea el medio y el modo de conocer (Zemelman, 2005). Estas didácticas reconocen que todos los sujetos tienen potencias instaladas en virtud de reconocer su lugar en el mundo y transformarlo mediante la activación de sus potencias.



Enfoque de evaluación.

Para el área es importante desarrollar la propuesta del CTSA (Universidad del Valle, s.f.)

ENFOQUE CTSA	¿QUÉ VAMOS A EVALUAR? CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Dilemas éticos	El docente debe acercar a los adultos al tema del dilema y organizar los equipos para su posterior discusión y socialización. Los cuestionamientos planteados y los que puedan surgir de la discusión deben ser tratados en la socialización. La evaluación se puede hacer de manera autónoma y flexible; son útiles los criterios anotados para la didáctica sobre comprensión sistémica, pero enfocados a las cuestiones valorativas y no solo al análisis de los contextos.
La investigación monográfica y el análisis de lecturas	Se valorarán ante todo las destrezas investigativas y comunicativas, de búsqueda y tratamiento de la información. Ello implica comprensión, interpretación, comparación, relación (clasificación, ordenación de información), análisis, síntesis, razonamiento (deductivo, inductivo, crítico), imaginación, expresión (verbal, escrita, gráfica), creación, exploración y reflexión.
Análisis de situaciones y comprensión sistémica	La comprensión del contexto. Es lo mismo que decir que el adulto, a lo largo del tiempo en el que se ha llevado a término la actividad programada, ha manifestado el suficiente interés en la misma y ha alcanzado los logros de articular el todo con las partes de una manera reflexiva, es decir, vinculando los intereses de las personas y de la sociedad en la problemática en cuestión. De una manera práctica podemos determinar que esto ha estado patente y ha existido cuando el adulto haya atendido, trabajado y participado en los problemas planteados, potenciando sus desarrollos analíticos, comunicativos y axiológicos
Los grupos de discusión	Su función consiste en analizar, evaluar y discutir las opiniones y actitudes de los actores sociales respecto de un tema, teniendo en cuenta las ventajas, desventajas e implicaciones de estas opiniones respecto del tema. Como las competencias implicadas son de tipo argumentativo, son útiles varios de los criterios que hemos esbozado antes en las otras didácticas anteriores.

Tabla 4. Enfoque evaluativo Ciencias Naturales

2.3.4 Área Ciencias Sociales

Sentidos del área frente al MESPCC

El papel de la Ciencias Sociales para la educación de adultos privados de la libertad es fundamental dados los aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos para el logro de los propósitos del modelo educativo; en este sentido, aportan al desarrollo de capacidades del adulto para la comprensión de sí mismo y de su mundo en las dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales y para la transformación de sus condiciones de existencia.

En coherencia con las premisas de la educación popular, el papel de las Ciencias Sociales es intervenir en el aprendizaje de forma que se facilite una ruptura epistemológica en el adulto para conquistar un conocimiento transformador (Camilloni, 1994; De Sousa Santos, 2010). Apuntan también a la formación integral de la PPL en cuanto movilizan su concientización como sujeto situado, su capacidad crítica y psicoafectiva y la posicionan críticamente sobre las formas de configuración de

su corporeidad y su potencial como referente de resistencia sobre sus condiciones pasadas, presentes y futuras.

El área de Ciencias Sociales se relaciona directamente con las dimensiones del sujeto (conciencia de sí, sociocultural y política, psicoafectiva y espiritual y corporeidad) y los ejes problémicos (cuerpo, memoria social, derechos humanos, comunidad) en cuanto permiten desde las categorías del área y las competencias acercar críticamente al adulto a situaciones existenciales y cotidianas temporal, territorial, política e interculturalmente, que se desarrollan a continuación.

Categorías del área

La propuesta del área recoge los siguientes ejes problémicos definidos en los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, s. f.), dados sus aportes al modelo educativo: sujeto, sociedad civil y Estado, comprometidos con la defensa y promoción de las responsabilidades y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y la paz; la necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana; las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos. De manera complementaria, los estándares de competencias proponen habilidades para el pensamiento científico social y el desarrollo de compromisos personales y sociales que dialogan con los propósitos y competencias generales del modelo.

Asímismo, se toman las nociones de temporalidad, espacialidad, derechos humanos y culturalidad planteadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje del área (Ministerio de Educación Nacional, 2016), pero complejizadas a favor de las características particulares del aprendizaje de los adultos, las premisas epistémicas de las ciencias sociales y la educación popular; estas son ***memoria social, construcción social del espacio y del territorio, y cultura política e interculturalidad***.

Memoria social: Se entiende como la serie de recuerdos, representaciones, narrativas e imaginarios que los adultos tienen sobre el pasado; dichas memorias alimentan el sentido del presente y las posibilidades de futuro. Como una categoría abordada desde la historia, permite la comprensión del presente, evidencia los factores y las relaciones de multicausalidad en la dinámica social de la que hace parte y facilita la apropiación de las nociones de cambio, permanencia, larga y corta duración, acontecimiento y experiencia (Prast, 2001).

La memoria social es una categoría que pone en evidencia los diferentes relatos sobre el pasado y las tensiones y disputas entre unos y otros. Pedagógicamente, la memoria social aparece en el relato de la experiencia cotidiana, en un vaivén en el que distintas temporalidades y espacialidades emergen, lo que por supuesto facilita el uso de diversas fuentes, principalmente la oral (Jiménez, Infante, R & Cortés, R, 2012).



Para el desarrollo curricular del modelo se integra esta categoría a través del eje problematizador de la Memoria Social y de los contenidos propios del área.

Construcción social del espacio y del territorio: Entre las distintas reflexiones sobre su enseñanza se destacan aquellas que, desde un enfoque humanístico y crítico, suponen que el espacio y el territorio son el resultado de las prácticas materiales y de las experiencias individuales y colectivas. En otras palabras, tanto el espacio como el territorio son construcciones ligadas a la cultura y la historia, en las que confluyen distintos actores en relaciones sociales particulares en las dimensiones económica, política y cultural.

Si se tienen en cuenta las anteriores ideas, serían una preocupación de la enseñanza de la Geografía: la comprensión de las distribuciones espaciales de las actividades humanas; de la organización espacial en los procesos físicos, bióticos, sociales, políticos, económicos y culturales; del carácter de los lugares, de la relación entre estos y la persona, los diversos roles de los lugares en las actividades humanas; del desarrollo del paisaje y su significado para las personas; y finalmente comprender el territorio como escenario de la producción, de las relaciones sociales y de la acción política (Delgado, s. f.). Este posicionamiento sobre lo geográfico en la enseñanza (Arango & Pulgarín, M, 2010) procura en sí mismo la formación ciudadana al fomentar la capacidad de las personas para transformar la realidad cotidiana y el territorio donde habitan.

Cultura política: Las reflexiones actuales en las Ciencias Sociales cuestionan la única forma como han sido presentados lo político y la ciudadanía, resumidas en la democracia representativa y en el uso de las formas de participación validadas.

En contraste, lo que se propone es una formación hacia la participación abierta y plural en una serie de instancias diversas de deliberación que promuevan la toma de decisiones que le conciernen al adulto en cautividad y en su proceso de resocialización. La formación política se asume también como la oportunidad de agenciamiento de proyectos políticos que tiene en cuenta los diferentes intereses, concepciones de mundo y de sociedad (Dagnino & Olvera, A, 2006; & Álvarez, 2009).

Hablar de formación de una cultura política obliga entonces a problematizar la ciudadanía y lo político en cuestiones como la gestión de las necesidades individuales y colectivas, las relaciones con el Estado y el conflicto social, el poder de decisión política, entre otras. Las situaciones mencionadas complementan y resignifican los tres ámbitos propuestos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, s. f.), en la medida en que abordan reflexiones complejas con relación a la población privada de la libertad. Ha de entenderse que la privación de la libertad es justamente una

situación existencial que permite la reflexión y la acción del adulto para la gestión de sus necesidades políticas, pues esta acción no se reduce al uso de los mecanismos conocidos de participación política.

Interculturalidad: Una de las realidades que más se ha debatido en la educación tiene que ver con la cultura, la diversidad y la diferencia; más allá del discurso de la tolerancia, se propone en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales fomentar un posicionamiento crítico de los adultos que les permita cuestionar las formas de relacionamiento entre universos culturales⁸ que traen consigo situaciones de injusticia, discriminación y subordinación. De acuerdo con Torres (2011), desde la educación popular se ha de reconocer e incluir en sus propuestas la dimensión de la diversidad y la diferencia como proyecto emancipador, lo que no es otra cosa que la incorporación en los proyectos sociales de otros modos de ser y de pensar, con poder de decisión.

En otros sentidos, la interculturalidad como parte de la formación desde las ciencias sociales complementa la idea de cultura política, pues es condición para fortalecer mecanismos de participación y deliberación diferentes.

Propósitos del área relacionados con los del MESPCC

Teniendo como base las ideas anteriores, los propósitos del área en el MESPCC son:

- Facilitar que el adulto reflexione sobre su vida cotidiana, develando el conocimiento experiencial que le sirve como potenciador para indagar por su memoria social, el presente y sus posibilidades de futuro.
- Promover que el adulto logre una vida digna a través de conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y aportar a la construcción de una cultura política, entendida como la aceptación de la copresencia de diferentes formas de ejercer la ciudadanía, así como la gestión de diferentes proyectos políticos.
- Aportar en el contexto de privación de la libertad a la construcción de una comunidad intercultural, entendida como el reconocimiento del otro como parte de sí mismo, en la que subyace la idea de que no puedo ser sin el otro y de la existencia de diversos universos culturales.
- Formar sujetos críticos a partir del pensamiento histórico, geográfico y político.

8 Al hablar de cultura acudimos a una concepción amplia y flexible, que la define más por su cercanía a las relaciones entre esos diversos modos de vida en tensión. En este caso la interculturalidad se define mejor por las categorías de diferencia y diversidad. Para profundizar, ver Intervenciones en teoría cultural.



Dichos pensamientos dan lugar protagónico al adulto para posicionarse sobre sus condiciones de existencia al desnaturalizarlas, al no dar las situaciones por hecho, al reconocer la posición que ocupa en estas, a la toma de conciencia y la generación de acciones de transformación.

Estrategias metodológicas

Varias de las discusiones actuales acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales están fundamentadas en el enfoque sociocrítico y humanista; por tanto, guardan coherencia con los planteamientos metodológicos de la educación popular en cuanto promueven estrategias en el aula orientadas a la recuperación y configuración de subjetividades a partir del diálogo, la participación, la problematización y la comprensión. Retomando algunas de las reflexiones, se presentan los tipos de estrategias metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, que se desarrollarán en las unidades de cada CLEI y en relación con otras estrategias de las demás áreas para facilitar la integración; estas son:

Analíticas: Promueven que los adultos identifiquen y construyan problemas sobre sus vidas y en general en el ámbito social en el que viven. Se busca con estas que las personas problematicen y desnaturalicen la vida cotidiana, identifiquen relaciones condicionales, multicausales y prácticas de resistencia. Algunas de las actividades propuestas son el estudio de caso, la descripción etnográfica, recolección y análisis de datos cuantitativos demográficos, económicos, etc.

Histórico-narrativas: Estas permiten a los adultos recuperar la experiencia pasada a nivel individual y colectivo, de tal forma que haya comprensión de los sentidos, de las formas de representación y de las condiciones que las generan en el tiempo. Estas estrategias permiten el fortalecimiento de la memoria social como desencadenante de la comprensión del presente y la potencia de deseos de futuro. Asimismo, permiten la identificación de condiciones, factores, tensiones, actores, prácticas de dominación y de resistencia y consecuencias. En este grupo se pueden usar técnicas como la narrativa autobiográfica, análisis e interpretación de la imagen, los museos de fotografía y objetos del pasado.

Representaciones mentales cartográficas: Promueven la identificación de los significados que los adultos y en general los grupos sociales han construido en relación con el espacio geográfico con el que han interactuado; en otro nivel permiten dar cuenta de las configuraciones del territorio en las dimensiones políticas y económicas, desde una lógica del poder. En este grupo se proponen actividades como la construcción de mapas mentales individuales y colectivos que dan cuenta de la relación con los lugares, el paisaje, el territorio y la territorialidad.

Enfoque de evaluación

De forma similar, las reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales comparten las ideas de los enfoques críticos en cuanto a la concepción y uso de la evaluación. Así, de acuerdo con Álvarez (2001), una evaluación pertinente del aprendizaje debe cumplir al menos las siguientes características:

- Democrática: Quienes están presentes en el acontecer de aula, en especial el adulto en formación y el docente, deben participar en ella de manera crítica y reflexiva y no como objetos de esta. Esto también implica que debe estar al servicio del adulto y del docente.
- Asequible: Esto quiere decir que debe ser conocida y comprendida por los adultos en formación.
- Formativa: En cuanto genera aprendizajes para el conocimiento de los adultos de sus propios procesos, limitaciones y fortalezas. En este mismo sentido, ha de ser motivadora y orientadora.
- Procesual: Debe ser continua, graduada e integrada con los momentos de aprendizaje propuestos. Es decir, no debe darse solamente al final del proceso.
- Centrada en la forma en que se aprende: En otras palabras, la evaluación debe enfatizar en las competencias o habilidades y en la forma en como se desarrollan.

La evaluación del aprendizaje da cuenta de los alcances y las limitaciones de un proceso educativo en el que convergen con interdependencia el adulto, el docente, la didáctica y el currículo. Esta mirada global del proceso evita que se delegue la responsabilidad de los resultados de la evaluación en uno solo de los componentes. De hecho, la finalidad de esta debe ser la interpretación de los resultados para encontrar los puntos de quiebre por intervenir para promover mejores aprendizajes.

Evaluación de competencias

En las líneas anteriores se manifestó que uno de los fines de la evaluación es el de conocer para mejorar los procesos y el aprendizaje en sí; junto a esta idea es clave definir claramente qué es lo que se quiere evaluar, para este caso es la evaluación de competencias; en esta propuesta están definidas por las diferentes dimensiones del sujeto, así como por los propósitos generales del modelo educativo.

En el marco de las competencias generales y específicas del área, se asumen los siguientes criterios:



- El uso de herramientas propias del área para la construcción de conocimiento científico social.
- Manejo de nociones, conceptos y fenómenos sociales en el tiempo y en los aspectos geográfico y político.
- El posicionamiento crítico y propositivo frente a las situaciones sociales conocidas.

2.3.5 Área de Filosofía

Sentidos del área en el MESPCC

El filosofar sobre el mundo y en especial sobre el hombre y su actuar permiten la construcción de un ser humano preparado para asumir su vida desde una perspectiva racional, autónoma y libre. Se hace necesario que la formación en estos saberes tenga un carácter pragmático, es decir, que tenga como objetivo la comprensión y transformación del actuar humano y del contexto en el que se desenvuelve la persona que filosofa: Tanto las metodologías como los objetos de conocimiento deben entonces ser del interés del adulto y accesibles en sus términos y en su metodología, (Gómez, 2007).

Siguiendo esta misma idea, se busca hacer una integración de la Filosofía y la ética con el fin de proporcionar elementos para la formación de un sujeto crítico, capaz de estructurar lo que piensa para poderlo comunicar y defenderlo mediante argumentos, incluso para convencer a los otros; también para analizar y comprender lo que otros dicen y afirmarlos o refutarlos, siendo capaces de ser empáticos, pero también autónomos y críticos con las ideas, pues la función de la filosofía y la ética es proporcionar elementos que faciliten el reconocimiento de las condiciones de vida que afectan a las personas por su actuar, transformando sus condiciones desde una perspectiva racional y democrática.

Para la persona privada de la libertad, la reflexión de su actuar como miembro de la sociedad, apropiándose conscientemente de su situación con todas las implicaciones que ello conlleva, es de vital importancia, pues a partir de la comprensión y apropiación de lo que le sucede en su cotidianidad, el interno reconoce cuál es la incidencia de su actuar en sí mismo y en los demás. De este modo, puede transformar sus acciones y discernir su comportamiento al comprender los valores imperantes en la sociedad.

De otra parte, estructurar su pensamiento de manera que pueda comunicarlo le permite tomar decisiones que pueden afectar su condición futura y la de sus semejantes; en el diálogo y en la comprensión del otro puede desarrollarse una cultura

del respeto, la convivencia y la reivindicación de la dignidad de cada uno de los internos; un pensamiento estructurado le permitirá igualmente construir y expresar sus sentimientos, creencias y expectativas frente a la vida.

El tratamiento de esta área debe estar orientado a la comprensión de la realidad y de los valores que favorecen la convivencia en su entorno inmediato y en la sociedad en general, especialmente la libertad, la responsabilidad, la convivencia, la paz, el respeto y la autonomía, a la adquisición de conciencia de su papel como actor social y de los efectos sociales, políticos y económicos que tienen sus acciones, que permite la formación de la subjetividad y la ciudadanía, en un ambiente donde pueda fomentarse el carácter reflexivo, dialógico y deliberativo de la filosofía y la ética tal como sucedió en el origen de la filosofía en Grecia. Filosofar debe ser un quehacer de conjunto sobre los problemas de la comunidad en particular y de la humanidad en general.

En este aspecto, el diálogo y la deliberación, el juego, el arte y la reflexión orientada hacia situaciones de carácter cotidiano permiten contribuir en la formación de un ser humano capaz de actuar en su cotidianidad política, económica y socialmente de manera justa y democrática. La implementación de actividades centradas en el diálogo, la exploración de las concepciones de las personas acerca de temáticas y situaciones que los afectan directamente, la reflexión sobre su entorno y la comunicación de sus ideas desde la escritura, el diálogo y las expresiones artísticas y lúdicas fomentan en gran medida la constitución de la PPL en un actor social.

De otra parte, la corporeidad es el punto de partida de toda reflexión filosófica, en especial para el contexto de privación de la libertad: El individuo al ser castigado por sus delitos a través del encierro corporal debe reconstruir sus valores y concepciones acerca de lo que es y puede ser para responder de forma distinta a la sociedad.

Categorías fundamentales del área

Para la Filosofía, los asuntos de los que se encarga no se plantean como categorías sino como problemáticas, pues las diversas formas en que pueden ser asumidos implican que están abiertos para ser reflexionados, pero igualmente no pueden ser definidos de forma unívoca, pues ese es el sentido mismo de la Filosofía: La reflexión atenta y abierta del mundo y del hombre para ser continuamente transformado.

Realidad: El ejercicio de preguntarse sobre la realidad y cómo esta se nos presenta como objeto de análisis es algo propio de todo ser humano y es también la cuestión fundamental para toda filosofía: Es el punto de partida de toda reflexión. La mayoría de las tendencias filosóficas han desarrollado conceptualizaciones



acerca de la realidad; su análisis pormenorizado sería demasiado extenso para referenciarlo aquí, por lo que se menciona brevemente la existencia de una postura donde la realidad es definida como un orden proporcionado desde un aparato eminentemente conceptual desde el que se puede comprender lo percibido por los sentidos. De otra parte, se considera que, contrario a lo anterior, la realidad es aquello que podemos experimentar por los sentidos, constituyendo una mirada específicamente materialista del mundo. Asimismo, existe una tercera perspectiva que implica una síntesis de las dos posturas anteriores y propone un mundo material que sólo puede ser definido a partir de categorías que permiten conocer con exactitud el orden que implica la realidad.

La educación popular parte de considerar la realidad como una totalidad aquí y ahora, donde no es posible considerar al individuo desligado de su mundo material ni de la comunidad en la que vive y comparte un proyecto de vida; que no solo se construye en función de las necesidades inmediatas del conjunto humano, sino en función de mejorar las condiciones para asegurar un futuro con justicia y dignidad. Desde la Filosofía y la ética, la realidad es abordada para su reflexión racional, a través del diálogo y la interrogación permanente complementando los procesos de aprendizaje de las demás áreas y proponiendo actividades donde se ofrece esta perspectiva para la transformación de su realidad y la de su contexto.

Ser humano: En el mismo sentido que la realidad, el otro componente fundamental de la reflexión es el ser humano, que según el filósofo griego Protágoras “es la medida de todas las cosas”. Lo que le sucede al ser humano y lo que puede hacer, las relaciones que puede establecer con la realidad y con los otros, implica la necesidad de reflexionar su definición, la cual ha tenido diversas respuestas con las que se han determinado transformaciones históricas: La Filosofía ha considerado diversas posturas que definen al hombre y, por supuesto, cada definición atribuible al hombre implica también una manera de considerarlo dentro de la realidad, de juzgarlo en sus acciones, de reconocer su lugar en la sociedad, de comprender el conocimiento, de proyectarlo en su vida. Los contenidos y actividades propuestos en los CLEI están concebidos de manera que la reflexión sobre lo humano esté siempre presente en las lecturas a través del diálogo y las actividades integradas.

Conocimiento: Una de las tareas de la Filosofía es establecer la naturaleza del conocimiento: ¿Cómo se produce? ¿Es posible? ¿Cómo se construye? ¿Qué es verdadero? Las propuestas a estos y otros interrogantes relacionados han producido filosofías con las cuales se ha estructurado y validado el conocimiento, así como lo dado por verdadero, ya sea desde la idea de la revelación divina o desde el quehacer científico como fuente del saber; desde el escepticismo al dogmatismo como posibilidad, entre otras tantas posturas. Tanto el conocimiento de su entorno como el de sí mismo, la introducción al pensamiento científico y técnico, desde una

perspectiva crítica, así como el desarrollo de habilidades y actitudes para abordar nuevos conocimientos, son cuestiones que se abordan desde esta temática.

Acciones humanas y valores: Si bien la indagación por el ser humano abarca también las acciones humanas, estas son problemáticas en la medida en que implican necesariamente justificaciones que den cuenta de su legitimidad, en el sentido social, individual, político y trascendente, pues la vida del hombre se rige por pautas establecidas por la sociedad y por el momento histórico en el que vive, convirtiendo comportamientos y acciones que antaño fueron validadas en reprobables. El análisis de los hechos de los hombres y sus justificaciones no permiten comprender el curso de la historia como tampoco las condiciones en las cuales las sociedades proponen ambientes justos para el desarrollo de la vida de sus integrantes. En el mismo sentido, la reflexión acerca de la dignidad de los seres humanos origina los derechos humanos no solo como criterios de convivencia, sino como fundamentos de la condición humana en la vida contemporánea.

La política: El ser humano, inserto en una realidad en la cual se desenvuelve en medio de sus semejantes, es según Aristóteles un animal político que busca obtener las mejores condiciones para su vida, lo cual se problematiza en la medida en que entra en conflicto con otros, quienes anhelan estas mismas condiciones; tal situación se convierte en una problemática para solucionar el conjunto de la sociedad. De otra parte, el establecimiento del derecho como conjunto de normas y acciones que regulan la convivencia se convierte en problemática de primer orden para las PPL, quienes deben aprender a comprender la naturaleza de las leyes, de los derechos y de los delitos y faltas que atentan contra el bien común y el orden establecido. Como es evidente, esta dimensión humana es medular para la resocialización de las PPL, que se ven confrontadas por el cumplimiento de la ley por parte del Estado. Para la educación popular, la formación política para la promoción y defensa de los derechos humanos, el aprendizaje y práctica de actitudes democráticas y la participación en la resolución de conflictos y problemáticas propias de la vida cotidiana es una condición fundamental para la resocialización. No es posible considerar que un individuo o comunidad pueda vivir en condiciones justas y dignas si desconoce sus derechos y responsabilidades y no hace parte activa de la vida democrática, sea cual sea su condición legal.

Propósitos del área para el MESPCC

La condición de la persona privada de la libertad es de carácter existencial, es decir, la privación de la libertad no solo es una situación legal que la afecta, sino que también es un entorno espacial y temporal en el que acontece la vida, donde va a permanecer un tiempo determinado, afectando no solo al interno sino a sus allegados y a la sociedad en general, con las consecuencias económicas, sociales,



espirituales y políticas que ello implica. Por tanto, se hace evidente que la situación del interno implica la necesidad de ser reflexionada con profundidad y con el ánimo de transformar esta condición: Los objetivos de esta práctica social, así como los motivos por los que una persona es sometida a esta condición, son siempre susceptibles de ser reflexionados no solo desde el punto de vista legal, sino también ética y filosóficamente.

Para la persona privada de la libertad, el tratamiento y reflexión de su actuar como miembro de la sociedad es de vital importancia, pues a partir de la comprensión y asimilación de lo que le sucede al hombre en su cotidianidad, el interno puede comprender cuál es la incidencia de su actuar en sí mismo y en los demás. De este modo puede transformar sus acciones y discernir su comportamiento al comprender los valores imperantes en la sociedad.

El tratamiento de esta área debe estar orientado a la comprensión de la realidad y de los valores que favorecen la convivencia en su entorno inmediato y en la sociedad en general, especialmente la libertad, la responsabilidad, la convivencia, la paz, el respeto y la autonomía, a la concientización de su papel como actor social y de los efectos sociales, políticos y económicos que tienen sus acciones, lo cual permite la formación de la subjetividad y la ciudadanía.

Enfoque metodológico del área

Otra tendencia en la enseñanza de la Filosofía es la de abordar problemáticas consideradas filosóficas como por ejemplo la cultura, la religión, la sociedad, el conocimiento, el ser; problemáticas centrales en la reflexión filosófica desarrolladas en las grandes ramas de la labor filosófica: ética, política, metafísica, estética y epistemología. Desde este modelo, la Filosofía se convierte en herramienta de análisis de la realidad; se parte de problemáticas propias de la cotidianidad, utilizando recursos como el diálogo, películas, obras literarias, teatro, prensa, etc. Siguiendo la misma perspectiva, la ética se considera la reflexión del actuar humano en su cotidianidad, por lo cual el recurso para esta reflexión es lo cotidiano del hacer humano. Esta metodología pretende privilegiar el análisis y la comprensión de la cotidianidad desde una perspectiva de carácter racional y argumentativo, buscando implementar la reflexión filosófica dentro del acervo de conocimiento del adulto, como una herramienta que le permita moverse con razonamiento crítico en los asuntos que le competen en la cotidianidad. Consideramos que esta perspectiva es la que más se ajusta a las condiciones educativas y los objetos de conocimiento abordables en el contexto del encierro (Cerletti, 2008).

Este saber mantiene algunas características de la perspectiva de la educación popular: Es un saber que controvierde y busca transformar la realidad establecida; si bien posee un cuerpo de métodos y conocimientos que hacen tradición, es un

conocimiento necesario para todas las personas, pues a partir de las ideas filosóficas y las reflexiones sobre su actuar se establecen cursos de acción para solucionar problemáticas sociales, políticas y existenciales y se transforman las condiciones de las sociedades. Cabe resaltar que los aprendizajes adquiridos a través de la reflexión filosófica dependen de los avances alcanzados en lectoescritura, análisis crítico, razonamiento matemático, acervo conceptual, etc.; la integración de los saberes implica también un desarrollo progresivo de la complejidad de los pensamientos, conocimientos y capacidades del estudiante.

Enfoque de evaluación

La filosofía entendida como reflexión permanente sobre los asuntos relevantes del hombre se concibe como una práctica que merece un seguimiento constante de los aprendizajes y del uso de las habilidades adquiridas en el desarrollo de las clases. Se espera entonces que la evaluación permita hacer un seguimiento de los procesos de aprendizaje, sus avances, logros y obstáculos para acompañar al interno de manera que pueda ser consciente de su propio proceso educativo.

Comprendemos entonces que este tipo de evaluación es formativa, que no se limitaría a la valoración de los aprendizajes, sino a detectar cómo se desenvuelve un programa para hacer los ajustes necesarios en las didácticas y en las formas de abordar el aprendizaje por parte de quien está aprendiendo.

A través de los progresos mostrados en los procesos de razonamiento evidenciados en los ejercicios de discusión y escritura, así como en los demás recursos por emplear en las clases y en los momentos para la evaluación, se manifiesta el proceso de aprendizaje de la ética y la Filosofía. Tales recursos son sus argumentaciones, la fluidez en la exposición de su pensamiento; la capacidad de analizar y comprender los razonamientos del otro; el dominio de nociones, conceptos e información de su entorno, la solución a acertijos o problemáticas de diverso nivel de complejidad, entre otros.

2.3.6 Área de Educación Física, Recreación y Deporte

Sentido del área

La Educación Física promueve que las personas jóvenes y adultas privadas de la libertad aprendan a reconocer su ser corpóreo, que se relacionen con él de renovadas maneras asumiendo diversas prácticas corporales como mediaciones, y que empiecen a leer críticamente las sedimentaciones ideológicas con las que la estructura social vigente se ha encarnado en su ser más profundo, llevándolos a ser los seres humanos que hoy son (McLaren, P., citado por Cardinale; 2010, p. 4).



De igual forma, se asume que la disciplina ha de aportar al proceso de desarrollo humano y social incrementando la capacidad de *agencia* de las PPL, es decir, su capacidad para asumirse como agentes activos de cambio con capacidad para incidir en el rumbo de su vida, de sus relaciones y de su entorno familiar y comunitario. Se espera que las acciones educativas propuestas les permitan apropiarse la cultura y el conocimiento por vía de experiencia, fomentar el respeto por la dignidad humana, desarrollar capacidades para la acción reflexionada y sentar las bases para que se animen a ser protagonistas de sus propias vidas.

Se asume además que la Educación Física es una práctica social en capacidad de aportar al cultivo de la persona en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, política, corporal, lúdica, etc.) y no solo en su dimensión corporal como se ha aceptado socialmente; esto supone asumir que el cuerpo es mucho más que nuestra manera de ser en el mundo y poner al alcance de las PPL unas mediaciones pedagógicas y didácticas que les permitan explorar sus posibilidades de movimiento, expresión, creación y comunicación, además de aprender por vía de experiencia que su cuerpo es la superficie intermedia entre su ser y la sociedad y, por lo tanto, el espacio en el que inscriben su lucha por la libertad y sus opciones de resignificación y de transformación.

La Educación Física es un laboratorio vivo para experimentar el valor del otro y una mediación cultural de gran valor para que las personas que han terminado sumidas en contextos de privación de la libertad –por entrar en conflicto con la normatividad legal– vivencien el rol que juegan las normas, reglas y reglamentos en las diferentes esferas de la vida; que experimenten e interioricen su valor como mediadores de la conflictividad social y que movilicen su capacidad instituyente creando, aplicando y transformando reglas y reglamentos a propósito de la creación de dispositivos de deporte social.

La Educación Física permite orientar la construcción de ciudadanía. Vale recordar que de acuerdo con el MEN (2003), las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que los sujetos actúen de manera constructiva en la sociedad; se asume que la disciplina ha de buscar que los adultos y jóvenes privados de la libertad desarrollen capacidades para relacionarse con los otros de una manera comprensiva y justa, que sean capaces de interactuar con los demás y hacer frente a la conflictividad que brota de dicha interacción rehuendo a la agresividad y a la violencia, que contribuyan a la convivencia pacífica y que participen responsable y constructivamente en los procesos de toma de decisiones que afecten su vida, su dignidad y sus derechos, así como la vida, la dignidad y los derechos de los demás.

Por último, vale mencionar que “ninguna persona puede ser excluida ni marginada de la práctica de la Educación Física invocando razones de discapacidad o de cualquier otra condición y que, en consecuencia, el trabajo pedagógico debe adaptarse a las necesidades de todos los seres humanos, sin ningún tipo de discriminación” (MEN, 2010, p. 15); acogiendo el sentido que subyace a dicha orientación y teniendo en cuenta las características, las necesidades y las opciones de movimiento con que cuentan las PPL, esta iniciativa hace opción por el *deporte social* al considerar que se adapta a las características particulares de aprendizaje de sus destinatarios, a las premisas de la Educación Popular y a la concepción de ser humano y de mundo que fundamenta el MESPCC.

Categorías que estructuran el área

Las siguientes categorías resaltan los aportes de la Educación Física en esta propuesta:

La corporeidad: Concepto desarrollado por Merleau-Ponty (1945, 1969, 1976) para dar cuenta del cuerpo vivido a partir de un diálogo activo con el universo circundante que lo acoge y al cual él confiere existencia. Al asumir la construcción de la corporeidad como constituyente del proceso educativo, la enseñanza de la Educación Física trasciende el desarrollo de capacidades perceptivomotrices, fisicomotrices y sociomotrices y hunde sus raíces en la movilización de dispositivos orientados a vivenciar, evidenciar y reflexionar el cuerpo como superficie intermedia entre el sujeto y la sociedad, lugar de una subjetividad “encarnada”, que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él (McLaren, P., 1994), desde una perspectiva crítica y emancipadora (Torres, 2007).

Bajo esta lógica, la Educación Física parte de la acción del cuerpo y busca generar procesos reflexivos que les permitan a los jóvenes y adultos privados de la libertad reconocerse como sujetos de y con saber y experiencia; producir saber sobre sí; tomar conciencia de su proceso de construcción subjetiva; autorizarse a agenciar transformaciones de corte emancipatorio en sus vidas, en sus relaciones y en sus condiciones de existencia; y empezar a configurar y a asumir una ética del cuidado como fundamento de su actuar en el mundo.

Las capacidades: Las capacidades son los recursos o las cualidades con las que se cuenta en el momento de realizar una tarea. Según Castañer y Camerino (1992), se clasifican en perceptivomotrices (dependientes del sistema nervioso central, como la corporalidad, la espacialidad y la temporalidad), fisicomotrices (relacionadas con la condición física, como la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad) y sociomotrices (que permiten la comunicación con el entorno y con el mundo social, como la introyección, la proyección y la comunicación).



Teniendo en cuenta que a la Educación Física le compete la formación de personas con las competencias necesarias para vivir humanamente, en el marco de esta propuesta se establecerá un diálogo activo entre este tipo de capacidades y las *capacidades humanas* formuladas por Nussbaum (2002); dicha autora ha puesto de presente que se deben fomentar unas capacidades combinadas que habiliten a todas las personas a participar en la esfera pública y a realizar un plan de vida autónomo en la esfera privada. Asumiendo este planteamiento, la Educación Física en contextos de privación de la libertad ha de recurrir a múltiples prácticas corporales a fin de promover, además de las capacidades sugeridas por Castañer y Camerino (1992), las diez capacidades funcionales humanas sugeridas por Nussbaum (2002):

- Vivir plenamente (ser capaz de vivir una vida que merezca ser vivida);
- Buscar la salud corporal (estar en capacidad de gozar de buena salud y alimentarse adecuadamente);
- Mantener la integridad corporal (ser capaz de moverse libremente);
- Sentir, imaginar y pensar (estar en capacidad de imaginar, pensar, razonar y actuar humanamente);
- Emocionarse (ser capaz de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos);
- Tener una razón práctica (ser capaces de formarse un concepto del bien y de planificar la vida a partir de él);
- Afiliación (ser capaz de vivir con otros teniendo como base la dignidad humana, el amor propio y la no humillación);
- Relación con otras especies (ser capaz de vivir en relación con el mundo de la naturaleza). Juego (ser capaz de reír, jugar y disfrutar);
- Control sobre el entorno (ser capaz de participar eficazmente en las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales que gobiernan nuestras vidas).

La comunicabilidad intersubjetiva: De acuerdo con Merleau-Ponty (1969), el ser humano constituye un cuerpo en condición de ser, conocer y ser conocido. Según dicho autor, el sujeto al que denominó otro irrumpe en mí en un acto simultáneo y directo como cuerpo en el universo circundante que nos acoge y nos permite constituirnos y conferirnos mutuamente vitalidad y existencia (González & Jiménez, 2011, págs. 113-130).

Vistas así las cosas, nuestro cuerpo asegura nuestra unidad y también nuestra comunicabilidad con otros cuerpos. Además, el sentido originario que el mundo imprime a nuestros cuerpos (el mío y el del otro) nos constituye como prolongaciones de un mismo ser. La Educación Física con jóvenes y adultos privados de la libertad ha de recurrir a experiencias corporales que impliquen intercambio, interacción y comunicación a fin de poner de presente que “yo habito al otro y él me habita a mí” (Merleau-Ponty; 1999), que “para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscar-me entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia” (Octavio Paz, 2008).

En el mismo sentido, la Educación Física busca que los adultos y jóvenes privados de la libertad comprendan por vía de apropiación que su cuerpo establece el punto de comunicación con el prójimo, y aquí la palabra prójimo adquiere un significado real en cuanto el prójimo es aquel que le es más próximo; y la proximidad del otro la establece su común condición de estar y ser en y con el mundo (González & Jiménez, 2011, págs. 113-130).

Experiencia: Según Larrosa & Skliar (2005), “La experiencia es algo que *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí pero el lugar de la experiencia soy yo. De manera que el lugar de la experiencia es el sujeto y, por tanto, la experiencia es siempre subjetiva. El sujeto de la experiencia es aquel que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo “les” pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Un sujeto abierto a su propia transformación, a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, sobre todo hace la experiencia de su propia transformación (Larrosa & Skliar, 2015, págs. 2-5).

La Educación Física parte de asumir que la actividad física, el juego y los deportes, además de prácticas que conciernen al cuerpo, al movimiento humano, al desarrollo de competencias o de conductas motrices, deben ser abordados de manera que lleguen a ser una experiencia para quienes participan de su realización; una experiencia del lenguaje, una experiencia del pensamiento, una experiencia sensible, emocional, ética y política, una experiencia de constitución de corporeidad, de subjetividad, una experiencia que cultive capacidades y que aporte a la constitución de un actor social y político en capacidad de agenciar su constitución y la transformación de sus relaciones y de su entorno.

Propósitos del área

- Promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano;



- Aportar a la formación del ser humano en el horizonte de su complejidad;
- Contribuir a la construcción de la cultura física y la valoración de sus formas de expresión;
- Apoyar la formación de cultura ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz;
- Apoyar una educación ecológica, base de una nueva conciencia sobre el medio ambiente;
- Desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en las prácticas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

Estrategia metodológica del área

Esta propuesta, como ya se anotó, busca garantizar el derecho a la educación y aportar al proceso de resocialización de personas jóvenes y adultas privadas de la libertad, incentivando su emergencia como actores sociales y políticos. Para avanzar en esta dirección, se diseñó una estrategia fundamentada en el deporte social, articulada en torno a dos ejes (teórico-conceptual y metodológico), centrada en el saber y la experiencia que las personas van asimilando a partir de su modo particular de responder a los retos, vicisitudes y dificultades de la vida; saberes a partir de los cuales construyen su personalidad, su forma particular de ser (su estilo de vida) y su manera de estar en el mundo (su forma de relacionarse con los otros y con su entorno) (Torres, 2006).

Metodológicamente, los contenidos del área se desarrollarán a partir de una estrategia que combina dos momentos: la interpelación y la resignificación. En el primero se parte de la experiencia personal de cara a su lectura crítica, a su interpelación y al desvelamiento de los operadores culturales que atentan contra su pleno desarrollo, llevándolos a relacionarse con los otros a través de prácticas como el abuso, el maltrato, la sumisión o el sometimiento. En el segundo se busca que el saber propio de la disciplina haga las veces de mediación e incentive la apropiación de los *principios de dignidad, corresponsabilidad, equidad y participación*, propicie la resignificación de sus historias de vida desde una perspectiva de corte emancipatorio y los incite a tomar las riendas de sus vidas con sus propias manos, a reinventarse y a reinventar su mundo familiar, social y comunitario.

Dos habilidades son necesarias para que los adultos transiten por la estrategia metodológica: la *reflexividad* y la *memoria*. La reflexividad es la capacidad del ser humano de ganar conciencia de sí mismo, romper la disyunción sujeto objeto, asu- mirse a sí mismo objeto de análisis, verse en y con los ojos de los demás, entender

lo que hace o lo que pretende, y hacerse inteligible para los demás (Ibáñez, 1994, p. 231). La memoria personal y social da cuenta del repertorio de recuerdos, representaciones, narraciones e imaginarios que las personas tienen sobre su pasado, un pasado que impacta y afecta su presente, y que está en capacidad de abrirles o cerrarles opciones de posibilidad a su vida y a sus proyectos de futuro.

Para movilizar dichas habilidades se recurrirá a la práctica de la *problematización*. Dependiendo de las posibilidades y disponibilidad logística de cada centro penitenciario y del criterio de los docentes, se utilizarán dispositivos como la formulación de preguntas, el trabajo con dilemas y paradojas, las anécdotas personales y locales, la referencia a problemas sociocorporales, el uso de la cartografía social y corporal, la elaboración de mapas de red social, el análisis de situaciones particulares (reales o simuladas), la lectura de textos poéticos y narrativos, el uso de canciones populares, la presentación de videos cortos, la lectura de hechos noticiosos (de carácter local, nacional e internacional), el estudio de historias de vida (la propia, las de los compañeros y las de personajes clave), la realización de juegos y deportes modificados, y la acción reflexionada y crítica. En todos los casos se hará énfasis en el valor de la escucha, la argumentación y la comunicación.

Enfoque de evaluación

La evaluación tiene carácter formativo y permite recoger información relevante (en diferentes momentos y con variados instrumentos) e integral sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje a fin de valorar cuáles han sido los impactos del proceso educativo en su vida, su saber y su experiencia; se asume que la evaluación es un elemento regulador de dicho proceso, que debe guiar el accionar de profesores y adultos y que ha de permitir introducir las correcciones, refuerzos y adaptaciones curriculares, didácticas y metodológicas necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. De acuerdo con Zabala *et al.* (2016), para que la evaluación sea eficaz, debe poseer una serie de características:

- Validez: Hace referencia a que la evaluación tenga una intención claramente definida: Dar cuenta de un objetivo particular, verificar el logro de una meta propuesta, indagar por la eficacia de una estrategia didáctica o metodológica, etc.
- Continuidad: Supone asumir la evaluación como un proceso continuo y no como una actividad esporádica.
- Objetividad: Sugiere que se debe evaluar de forma objetiva.
- Cientificidad: Implica el seguimiento de una serie de pasos tales como seleccionar y recabar información, previa selección de los instrumentos y técnicas por emplear, extraer y analizar datos, exponer resultados y analizarlos, etc.



- **Formativa:** Hace referencia a que la evaluación sirva de retroalimentación de las competencias o los logros conseguidos.
- **Utilidad:** Que sirva para cumplir con algún objetivo previsto.
- **Factible:** Que sea posible de realizar, que no sea excesivamente compleja.
- **Integral y significativa:** Que recoja lo esencial y abarque todos los aspectos de la persona, que evalúe elementos que tengan repercusión directa con la vida de los adultos.
- **Cooperativa:** Que el proceso implique la posibilidad de tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y evaluarse a sí mismo (autoevaluación), evaluar y ser evaluado por los compañeros y profesores (coevaluación), y ser evaluados por un tercero (heteroevaluación).

2.3.7 Área de Matemáticas

Sentido del área

La actividad matemática involucra procesos como la formulación y resolución de problemas, la modelación de procesos y fenómenos de la realidad, la comunicación, el razonamiento y la formulación y comparación de procedimientos algorítmicos. Esta afirmación se fundamenta también en el hecho de que se enuncien estos mismos procesos en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas de los Estándares Básicos de Competencias del MEN.

Como se indica en el mismo documento, estos procesos existen de forma semejante en las demás áreas si bien en cada una hay características distintas para ellos. Además, esta enumeración no es exhaustiva ni disyuntiva y se pueden dar, y se dan, muchas interacciones entre ellos.

El proceso que lleva a formular y proponer solución, y a veces soluciones, a problemas de diferente naturaleza se manifiesta en múltiples actividades curriculares, que ayudan a desarrollar en el adulto su capacidad de análisis y de síntesis, de identificar elementos relevantes en el planteamiento de un problema, así como de descartar aquellos que no son necesarios o repetitivos y de establecer relaciones entre dichos elementos.

La modelación de procesos le permite al estudiante utilizar diferentes lenguajes para representar una realidad. A través de símbolos, gráficas, esquemas, se propone una estructura matemática que facilite la comprensión de un proceso o una idea abstracta.

También la comunicación y el razonamiento son procesos inherentes a las matemáticas, primero porque es necesaria una buena comprensión del lenguaje para entender la situación que se pretende resolver, identificar los elementos necesarios para su resolución y también los que no lo son, también porque se requiere argumentar para presentar una prueba o una refutación de un planteamiento, para asignar ejemplos y contraejemplos. En general, el buen uso de distintos lenguajes facilita la construcción de elaboraciones propias en el mundo de las matemáticas. El razonamiento lógico se constituye así en parte fundamental en la actividad matemática.

Existe un valor social de la formación matemática y el papel de las matemáticas en la consolidación de los valores democráticos. Para eso se hace necesario comenzar por la identificación del conocimiento matemático informal de los adultos con relación a las actividades prácticas de su entorno y comprender que el aprendizaje de las matemáticas no es una cuestión relacionada únicamente con aspectos cognitivos, sino que involucra factores de orden afectivo y social, vinculados con contextos de aprendizaje particulares. Es necesario un conocimiento matemático en toda persona para desempeñarse en forma activa y crítica en su vida social y política y para interpretar la información necesaria en la toma de decisiones. Se propone que el momento de identificación de estos saberes previos se realice en dos momentos, por un lado, en la prueba de entrada, que es necesaria realizar al iniciar el CLEI 1 y, por otro, a lo largo de las actividades que, pertenecientes al área de matemáticas, se encuentran en las distintas unidades.

Las matemáticas poseen un valor indiscutible para la formación de las PPL, en la adquisición de estructuras cognitivas y la resocialización de los internos. Tradicionalmente, las matemáticas se han enseñado en el pizarrón privilegiando lo teórico y descuidando su componente práctico y así dificultando su comprensión. Se hace necesario entonces que las personas privadas de la libertad puedan tener un acercamiento más amable al aprendizaje de las matemáticas desde un enfoque pragmático del área que incluya dos ejes más a la propuesta del área agenciada desde el MEN: el eje de la vida, que plantea que existen matemáticas en todos los espacios vitales y cualquier actividad tiene matemáticas (y algunas se pueden explicar de forma más sencilla con estas); y, por otro, el eje de la emoción: La escuela deja heridas y eso es algo que la mayoría de los internos recordarán y que hará que tengan una actitud distante con el espacio académico. Dado que las matemáticas son una de las armas que más comúnmente se han usado en la escuela para herir a los estudiantes, se propone dar un giro a esta situación y que sean vistas como una herramienta para sanar y reconstruir parte del amor propio. Además, las matemáticas favorecen el desempeño crítico de los sujetos en la vida social y política a través de la resolución y análisis de situaciones que se pueden leer y explicar desde el área. El hecho de adquirir esta capacidad proporciona herramientas al sujeto para desarrollar sus habilidades críticas como se ha



comentado anteriormente. Teniendo como punto de partida que para los contextos de internamiento es esencial una educación inclusiva, es fundamental que las matemáticas sean para todo el mundo y que todo el mundo las pueda aprender. Se entiende que nunca es tarde para tener experiencias matemáticas satisfactorias si estas se hacen desde un espacio de aprendizaje libre donde se fomenten la autonomía y la participación; entonces “las matemáticas sirven para aumentar la calidad de las democracias” (Aubanell, 2017, s. p.): se afirma que el aprendizaje, la práctica y la enseñanza de las matemáticas permiten la consolidación de valores democráticos a través de los conocimientos naturales que todos poseen de esta área.

En el caso de una propuesta educativa para PPL es necesario reconocer los saberes previos de quienes participan de la práctica educativa y generar las condiciones para que entren en conversación con los conocimientos provenientes de las disciplinas y las áreas de conocimiento establecidas en el plan de estudios; ello exige apertura a los lenguajes, los saberes, las experiencias y los modos de expresión de los adultos, quienes son portadores de significados y modos de interpretar la realidad que contribuyen al abordaje de los temas y de los problemas propuestos como pretextos pedagógicos y educativos. El área de Matemáticas debe permitir el desempeño crítico en la vida social y política, el desarrollo de la emancipación y el protagonismo, el pensamiento divergente, lógico y crítico, la capacidad de análisis y síntesis para la construcción de una postura crítica y más allá, la comunicación y el razonamiento para facilitar la comprensión y la solución de problemas, tanto de la vida cotidiana como de las diferentes ciencias.

La adquisición de estas herramientas permite que el individuo privado de la libertad pueda tener condiciones más dignas y adquiera habilidades que propongan una resocialización con mejores posibilidades de éxito, como también con la capacidad de realizar una mirada crítica a dicha resocialización.

Propósitos del área

A continuación se enuncian los propósitos del área y sus relaciones con el modelo educativo:

- Aprender herramientas que permiten valorar la toma de decisiones, es decir, el acierto o no en estas, mediante procesos de comparación de situaciones que se pueden explicar desde las matemáticas.
- Hacer lecturas de contextos desde el área que permitan pensar construcciones para la transformación de condiciones de vida que propendan a procesos de resocialización.

- Fortalecer la capacidad de análisis que puede permitir comprender algunas decisiones tomadas anteriormente y ver cómo transformarlas e iniciar exitosamente procesos que permitan conducir a condiciones diferentes una vez recuperada la libertad ambulatoria.
- Fortalecer las capacidades de las personas para mantener la actitud de aprendizaje y mejoramiento permanentes de sus condiciones a lo largo de la vida, valorando la experiencia propia y estando abiertos a los nuevos acontecimientos que suceden en la realidad.
- Potencializar los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida mediante su validación gracias a su aplicación en situaciones que se resuelven con contenidos del área.
- Fomentar la comprensión crítica de las dinámicas laborales y de empleo mediante la apropiación de habilidades, actitudes y herramientas que favorezcan su sostenibilidad en condiciones dignas.

Categorías fundamentales del área

Se distinguen dos tipos básicos de conocimiento matemático, el conceptual y el procedimental. El primero hace referencia al saber qué y el saber por qué, es un conocimiento teórico. El segundo está más cercano al saber cómo y por tanto tiene que ver con la acción y con las técnicas usadas para representar conceptos. Estos dos tipos de conocimiento junto con las facetas práctica y formal del aprendizaje de las matemáticas nos acercan al concepto *ser matemáticamente competente*:

- “Formular, plantear, transformar y resolver problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana, de las otras ciencias y de las matemáticas mismas.
- Utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas; para utilizar y transformar dichas representaciones y, con ellas, formular y sustentar puntos de vista.
- Usar la argumentación, la prueba y la refutación, el ejemplo y el contraejemplo como medios de validar y rechazar conjeturas y avanzar en el camino hacia la demostración.
- Dominar procedimientos y algoritmos matemáticos y conocer cómo, cuándo y por qué usarlos de manera flexible y eficaz”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 52).



Para saber y saber cómo, se hace necesario dividir el pensamiento matemático en algunas categorías. A continuación se describen brevemente.

El pensamiento numérico: Comprensión, uso y significado de los números, de las operaciones y de las relaciones entre los números. También el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y de aproximación. Estos planteamientos deben estar en concordancia con las magnitudes, las cantidades y las medidas para dotar de significado los procesos relativos al pensamiento numérico y así ligarlo al pensamiento métrico.

En este tipo de pensamiento aumenta la dificultad de los conceptos puesto que se inicia con los números naturales y sucesivamente se sigue a los enteros, los racionales, los complejos y otros sistemas de numeración, como las notaciones algebraicas para los números irracionales, reales y complejos.

El pensamiento espacial: Refiere a los procesos cognitivos que permiten construir y manipular las representaciones mentales de los objetos en el espacio, las relaciones entre ellos y las representaciones de estos. En este pensamiento se requiere el estudio de las propiedades de los objetos en el espacio, así como de las propiedades del espacio geométrico en relación con los movimientos.

Se entienden estas propiedades como las medidas de los objetos y las relaciones entre ellas. Esto permite relacionar también el pensamiento espacial con el métrico y de aquí dar lugar a los teoremas de la geometría euclidiana; además realizar otras formas de comprensión del espacio mediante la elaboración e interpretación de mapas u otras representaciones.

El pensamiento métrico: La comprensión sobre magnitudes y cantidades, su medición y el uso en diferentes situaciones, entendiendo los conceptos de cada magnitud, la estimación de la medida, la selección de unidades de medida y de patrones de medición y el trasfondo social que existe en cualquier proceso de medición.

El pensamiento aleatorio: Ayuda a buscar soluciones razonadas y razonables a problemas en los que no hay una solución segura. Se trata de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, de riesgo o de ambigüedad porque no se puede predecir con seguridad lo que va a pasar.

Los problemas se abordan mediante exploración e investigación mediante la construcción de modelos de fenómenos físicos, sociales o de juegos de azar.

El pensamiento variacional: Se trata del reconocimiento, identificación y caracterización de la variación y el cambio en diferentes contextos, así como su descripción, modelación y representación.

Uno de los propósitos es la comprensión y el uso de conceptos y procedimientos de las funciones y sus sistemas analíticos.

Enfoque metodológico del área

En la enseñanza de las matemáticas se deben tener en cuenta los procesos del aprendizaje matemático para abordar de manera pertinente su enseñanza y en consecuencia su comprensión y ejercitamiento. A continuación se explicarán los cinco procesos matemáticos enunciados en los estándares básicos de competencias puesto que describen claramente qué se debe entender como propuesta metodológica para abordar el aprendizaje y la enseñanza del área de Matemáticas.

2.3.7.1 La formulación, tratamiento y resolución de problemas

La propuesta principal de una metodología para la enseñanza de las matemáticas es la resolución de problemas, y es importante que esta premisa esté anclada a los problemas de la vida real para buscar y usar las herramientas para su resolución de una manera más efectiva.

El proceso de resolución de problemas es común a todas las áreas y sus actividades curriculares, pero las herramientas que se utilizan y los aprendizajes obtenidos ayudan a que las otras áreas puedan usar procesos matemáticos concretos (estadística, representaciones gráficas, procesos de medida, etc.) y aplicarlos en la formulación, tratamiento y resolución de problemas propios de dichas áreas.

Con la formulación, el tratamiento y la resolución de problemas, el adulto aprende a desplegar una serie de estrategias para resolverlos, encontrar resultados, verificar e interpretar lo razonable de ellos.

Estos procesos matemáticos que para esta propuesta definen la metodología de la enseñanza del área permiten obtener y fortalecer habilidades de planeación, estrategia, depuración de datos e interpretación, así como considerar diferentes puntos de vista y establecer categorías entre ellos para llegar a una misma solución del problema usando diferentes técnicas. Esta última habilidad abre un abanico de posibilidades para entender que no hay una única manera de resolver un problema, dotando al adulto de diversos mecanismos para su resolución y permitiendo establecer análisis sobre la pertinencia de unas u otras opciones con base en la simplicidad de cada una de ellas, su velocidad para hallar soluciones e incluso su belleza procedimental.

También se puede aprender el proceso complementario en la resolución de problemas: Hallar diferentes soluciones o tal vez ninguna a un mismo problema dependiendo de las técnicas que se usen. Esta última posibilidad permite que el



adulto entienda que las matemáticas abren el abanico de respuestas que se pueden obtener al intentar resolver problemas y así afianzar la capacidad de validar una posición u otra. Además, es muy productivo experimentar con problemas a los que les sobre o les falte información, o con enunciados narrativos o incompletos, para los que los adultos deban formular las preguntas.

La modelación

Un modelo es un sistema figurativo que representa o reproduce una parte de la realidad en forma esquemática para hacerla más comprensible. La modelación puede hacerse de formas diferentes que permitan simplificar la situación y seleccionar una manera de representarla mentalmente, gráficamente o por medio de símbolos aritméticos o algebraicos, para formular y resolver los problemas relacionados con ella. Un buen modelo gráfico permite al adulto buscar distintos caminos de solución, estimar una solución aproximada o darse cuenta de si una aparente solución encontrada a través de cálculos numéricos o algebraicos es admisible y significativa, o si es imposible o no tiene sentido.

En una situación problema, la modelación permite decidir qué variables y relaciones entre variables son importantes, lo que posibilita establecer modelos matemáticos de distintos niveles de complejidad, a partir de los cuales se pueden hacer predicciones, utilizar procedimientos numéricos, obtener resultados y verificar qué tan razonable son estos respecto a las condiciones iniciales.

La comunicación

Existe un conjunto de lenguajes propios de las matemáticas: palabras, gráficos, símbolos, etc. Su adquisición y dominio ha de ser un proceso intencionado que posibilite la discusión sobre situaciones, sentidos, conceptos y modelos para expresar las soluciones halladas, defender o refutar su validez y propiciar el trabajo colectivo, en el que los adultos compartan los significados de las propuestas, problemas y soluciones, aprecien la necesidad de tener acuerdos colectivos y valoren la eficiencia, eficacia y economía de los lenguajes matemáticos.

Las distintas formas de expresar y comunicar las preguntas, problemas, conjeturas y resultados matemáticos no son algo externo a una actividad matemática puramente mental, sino que la configuran totalmente de tal manera que las formas de expresión y comunicación constituyen la comprensión de las matemáticas.

El razonamiento

El desarrollo del razonamiento lógico empieza en los primeros años de vida de los seres humanos y se encuentra apoyado por los contextos y materiales físicos que permiten percibir regularidades y relaciones, hacer predicciones y conjeturas, justificar o refutar esas conjeturas, dar explicaciones coherentes, proponer interpretaciones y respuestas posibles y adoptarlas o rechazarlas con argumentos y razones. Los modelos y materiales físicos ayudan a comprender que las matemáticas no son simplemente una memorización de reglas y algoritmos, sino que tienen sentido, son lógicas, potencian la capacidad de pensar y pueden ser divertidas.

Es conveniente que las situaciones de aprendizaje propicien el razonamiento en los aspectos espaciales, métricos y geométricos y el razonamiento numérico. En esas situaciones pueden aprovecharse diversas ocasiones de reconocer y aplicar tanto el razonamiento lógico inductivo, al formular hipótesis o conjeturas, como el deductivo, al intentar comprobar la coherencia de una proposición con otras aceptadas previamente como teoremas, axiomas, postulados o principios, o al intentar refutarla por su contradicción con otras o por la construcción de contraejemplos (esto último se conoce como demostración por reducción al absurdo).

La formulación, comparación y ejercitación de procedimientos

Este proceso implica la construcción y ejecución exitosa y rápida de procedimientos mecánicos o de rutina, también llamados “algoritmos”, procurando que la práctica necesaria para aumentar la velocidad y precisión de su ejecución no evite la comprensión de su carácter de herramientas eficaces y útiles en unas situaciones y no en otras y que, por lo tanto, pueden modificarse, ampliarse y adecuarse a situaciones nuevas.

Se hace necesario considerar los mecanismos cognitivos involucrados en estos procedimientos. Uno de ellos es la capacidad de alternar los momentos en los que hay que anteponer el conocimiento conceptual y otros en los que prima el procedimental. Otro mecanismo cognitivo clave es la automatización, que requiere de la práctica repetida para lograr una rápida, segura y efectiva ejecución de los algoritmos. Esta automatización no contribuye directamente al desarrollo significativo y comprensivo del conocimiento, pero sí contribuye a adquirir destrezas en la ejecución fácil y rápida de cierto tipo de tareas. El último mecanismo presente es la reflexión sobre qué algoritmos son los que muestran regularidades en los sistemas simbólicos y en qué contribuyen a su conceptualización. Esta reflexión exige al adulto poder explicar y entender los conceptos sobre los cuales un procedimiento o algoritmo se apoya, seguir la lógica que lo sustenta y saber cuándo aplicarlo de manera eficaz y cuándo basta con utilizar una técnica particular para obtener más rápidamente el resultado.



2.3.8 Educación artística

Sentido del área

Para orientar el desarrollo de la asignatura de artes, el Ministerio de Educación Nacional ha producido unos *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* cuyo fin es “fortalecer las vivencias en la escuela, ayudar a darle sentido a lo artístico mediante una pedagogía que promueva la realización de los talentos y la expresión en el lenguaje de lo estético, y orientar la práctica pedagógica para que la escuela y la educación formen para interpretar las diversas expresiones del arte” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25). En la misma línea, en 2010 se publican las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*, documento en el que se plantean tres competencias: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, las cuales se logran a través del “aprendizaje situado”, y se aclara que la categoría de “cognición situada” remite al conocimiento que se ubica como parte y como producto de una actividad, de un contexto y de una cultura” (MEN, 2010, p. 25).

Basada en un enfoque centrado en la transformación social, la pedagogía crítica artística o pedagogía contra narrativa busca formar sujetos en capacidad de i) leer los contextos en que transcurren su vida y su experiencia; ii) tomar distancia de la pasividad y asumir un rol activo y creador; iii) sumarse al proceso de transformación de las estructuras injustas de la sociedad recurriendo a los lenguajes del arte como mediación; iv) construir estrategias para comunicarse asertivamente; v) reconocer su capacidad para autoproducirse e incidir en el mejoramiento de sus condiciones de vida; y vi) recuperar su poder instituyente.

El enfoque de la pedagogía contra narrativa será complementado con la perspectiva del arte comunitario, corriente desarrollada en Inglaterra, algunos países nórdicos y los Estados Unidos durante la segunda mitad de la década de los 80 del siglo XX, la cual fusionó creativamente el arte, el activismo político y la educación popular; los artistas comunitarios desarrollan sus procesos creativos a partir de un diálogo directo con su contexto social y cultural y con su época, le apuestan a una concepción activa del arte, a una idea amplia de la participación comunitaria y a un compromiso expreso con un proyecto de desarrollo cultural, de construcción democrática y de superación de toda forma de injusticia (Nina, 2001, p. 73).

Aquí se buscará que las artes sean en verdad un recurso para que los adultos y jóvenes privados de la libertad exploren, comprendan y agencien acciones transformadoras en su universo interior, su vida, sus relaciones y su mundo personal, familiar y comunitario.

Propósitos del área

A la Educación Artística le ha sido asignada una triple finalidad:

- La expansión de las capacidades de apreciación y la educación del gusto a fin de convertir a los adultos en espectadores activos y sujetos en capacidad de apreciar los bienes artísticos y culturales de su comunidad, su país y el mundo.
- Generar un vínculo estrecho entre los adultos privados de la libertad y las prácticas artísticas, integrándolas como un campo de conocimiento de enormes aportes epistemológicos, axiológicos y sociales, a nivel individual y colectivo;
- Desarrollar habilidades para la comunicación y la expresión a fin de que los adultos y jóvenes puedan transmitir su saber y su sentir ante diversos tipos de audiencias con fluidez y asertividad.

Categorías que estructuran el área

De acuerdo con las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* (MEN, 2010), de esta perspectiva teórica se desprenden los tres tipos de roles que pueden desempeñar los estudiantes en el campo del arte y la cultura y los tres tipos de procesos que, de acuerdo a dicha postura, predominan en cada uno de ellos: *espectadores* (desarrollan procesos de *recepción*); *creadores* (desarrollan procesos de *creación*) y *expositores* (desarrollan procesos de *socialización*). La comprensión de estos tres grandes procesos permitirá establecer las rutas más adecuadas para desarrollar en los adultos las competencias específicas de la educación artística (sensibilidad, apreciación estética y comunicación) y a través de ellas contribuir de manera integral al desarrollo de las competencias generales del MESPCC.

Es importante recordar que esta propuesta educativa está dirigida a jóvenes y adultos privados de la libertad y que por lo tanto se busca que a través de las áreas i) se atienda a sus características y necesidades de expresión y comunicación; ii) se les asuma como sujetos de y con saberes y experiencias; iii) se retomen sus saberes y experiencias y se les dé centralidad en el marco del proceso educativo; iv) se medie un diálogo crítico entre dichos saberes y experiencias y el saber disciplinar; y v) se haga evidente que la educación tiene capacidad de fungir como práctica de transformación personal y social, esto es, como práctica antidesestino. Las siguientes categorías resaltarán los aportes de la Educación Artística en esta propuesta:

La corporeidad: De acuerdo con los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, gracias a la experiencia sensible intrapersonal, los sujetos adquieren conciencia de su corporeidad y amplían su disposición perceptiva de la realidad exterior cambiante, visible, tangible, audible, olfateable y saboreable (MEN; 2000, p. 30).



Para Merleau-Ponty, autor a quien se atribuye acuñar el concepto de corporeidad, el cuerpo y el mundo forman una unidad indisoluble y permanecen en un diálogo constante. En su opinión, nos estamos acostumbrando a pensar nuestra relación con el mundo circundante en términos de estímulo y respuesta (E-R), de modo que concebimos que nuestras acciones son meras reacciones –más o menos automáticas–, que una corporeidad material expende ante una incitación fisiológica del mundo (Merleau-Ponty, citado por Trilles Calvo; 2004. P. 136), pues, al parecer, nos es más cómodo pensar que nuestro cuerpo es un artilugio que expende respuestas ante la llamada estimulante del mundo, que tomar conciencia de que somos una corporalidad que siente de primera mano y que vive y habita activamente el universo.

Según Merleau-Ponty, el cuerpo está en el mundo como el corazón lo está en el organismo. El *soma* cumple en el mundo una función similar a la que desempeña esa bomba de sangre en el interior del cuerpo. Igual que ese corazón es vital para nuestro ser corpóreo, la presencia del cuerpo es vital para el mundo, pues es aquello que lo “oxigena”, que lo hace visible y lo transforma en percibido, aquello que lo anima y que lo nutre interiormente (Merleau-Ponty, 1997, p. 50); pero para que el diálogo cuerpo-mundo sea sostenible es necesario que la relación sea bidireccional, pues del mismo modo en que el corazón no puede vivir por fuera del organismo, el cuerpo, pensado al margen del universo que lo acoge, está condenado a la muerte. El mundo es aquello que posibilita que el *soma* sea lo que es, que se convierta en sujeto de la percepción y que se constituya en comportamiento intencional (Trilles Calvo, 2004, p. 137).

La relación cuerpo-mundo se nos revela entonces como una relación orgánica, encarnada, y de mutua compenetración, lo cual nos permite pensar en la corporalidad y el medio circundante como los emisores y los receptores de un peculiar diálogo viviente en el que no es posible determinar unidireccionalmente quién pregunta y quién responde, pues uno y otro preguntan y responde permanentemente.

La conciencia perceptiva: De acuerdo a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, gracias a la experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza es dable que el sujeto pueda volver a sentir la totalidad del propio cuerpo, móvil y expresivo, naturaleza él mismo en la naturaleza, desarrollar las habilidades perceptivas y valorativas e incrementar la admiración y el aprecio por la vida que se transforma cuidadosa y creativamente en él y en el ambiente que lo rodea y que lo acoge (MEN, 2000, p. 30).

Merleau-Ponty sitúa el cuerpo en el centro de su análisis de la percepción. Según él, el mundo nos llega a través de la *conciencia perceptiva*; es decir, del lugar que ocupa nuestro cuerpo en él; de manera que nuestros cuerpos no son solo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que a través de nuestros cuerpos llegamos a ser vistos en el mundo. El hombre y el mundo forman una

unidad indisoluble: no hay hombre sin mundo ni mundo sin hombre (Merleau-Ponty, 1977, págs. 3-4).

Según el autor citado, la percepción es una forma de intercambio entre el sujeto y el mundo. Gracias al *esquema postural o corpóreo* captamos el mundo externo social y natural, las relaciones entre los objetos y nuestra relación con ellos y con los otros. Somos en el mundo con lo otro y con los otros sujetos, y solo podemos obtener información sobre el mundo natural y social y sobre los otros a través de nuestra percepción. La percepción es revelación del ser; ella nos permite establecer rutas de doble vía a partir de las cuales nos es dable reconocer nuestro entorno natural y social, y al hacerlo encontrarnos con y en los otros y reconocernos a nosotros mismos (Rizo García, 2014, p. 68). La existencia del otro es un hecho, pero solo podemos experimentar al otro a través de nuestro cuerpo. El otro no surge únicamente de la experiencia que nosotros tengamos de él, aunque solo de esta experiencia emerge el sentido que el otro tiene para nosotros. El otro nos es evidente, no dudamos de su existencia, y gracias a la percepción que tenemos de él, sabemos que coexistimos (Merleau-Ponty, 1997, p. 113). De acuerdo con esto, la percepción es siempre una *experiencia corporal*.

La comunicabilidad: De acuerdo con los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, gracias a la experiencia sensible interpersonal es dable crear incentivos para promover el juego, la expresividad y la interacción confiada, además de lograr expresiones auténticas mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas artísticas (MEN, 2000, p. 31).

Para Merleau-Ponty la reflexión sobre la percepción y la conciencia va unida indisolublemente a la reflexión sobre el cuerpo. En su opinión, toda conciencia es una experiencia corporal, y ser una conciencia o una experiencia supone establecer una comunicación interior con el mundo, el cuerpo y los demás; ser con ellos en vez de ser al lado de ellos (Merleau-Ponty, 1997, p. 114).

El cuerpo es el vehículo de comunicación del ser en el mundo. Para Merleau-Ponty, el cuerpo tiene una significación comunicable. El cuerpo es nuestro medio de comunicación con el mundo; es voz, carne, lenguaje y gestos. Los gestos son parte de nuestro equipamiento comunicativo. Cuerpo y mundo permanecen entrecruzados y la percepción los vincula. El cuerpo permite la comunicación del sujeto con otros cuerpos, con otros sujetos. Nos relacionamos con los otros a partir de percibir sus cuerpos ya constituidos, aunque los otros se manifiestan ante nosotros como comportamientos, hechos cuerpo (Rizo García, 2014, p. 74).

Hay una reciprocidad continua entre el yo y el otro, y la experiencia de la intercorporeidad equivale a la experiencia de la intersubjetividad. A través de la conciencia de los otros, accedemos a ellos y, simultáneamente, tomamos conciencia de nuestro



propio cuerpo. No podemos dotar de existencia a los otros sin tener conciencia perceptiva de nosotros mismos.

La comunicación humana es comunicación desde el cuerpo, para el cuerpo y entre cuerpos. Somos conscientes de la existencia de los otros con quienes nos comunicamos porque tenemos conciencia perceptiva sobre nuestro cuerpo, y desde nuestro *esquema corporal* constituimos las imágenes que tenemos de los otros y somos capaces de interactuar con ellos y percibirlos como semejantes y, simultáneamente, como diferentes, como otros (Rizo García, 2014, p. 77).

La expresión creadora: De acuerdo a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, gracias a la experiencia sensible de interacción con la producción cultural es posible enriquecer la vida en comunidad, hacer de ella un arte, aprender a buscar puntos de acuerdo y propiciar ambientes para que los sujetos puedan reconocerse, cultivar sus maneras particulares de sentir el mundo y apreciar el resultado de sus propias evocaciones (MEN, 2000, p. 31).

Para Merleau-Ponty, el sujeto es un cuerpo, pero no un cuerpo cualquiera. Un cuerpo propio, un cuerpo vivido, un cuerpo a partir del cual se reconoce y es reconocido; un cuerpo que le permite establecer una subjetividad encarnada, imbricada en sí, un cuerpo instaurado e instaurador de sentidos. El cuerpo es condición indispensable de expresividad. Él unifica el ser a partir de sus gestos, de sus comportamientos y de sus acciones. El cuerpo percibe y expresa, tiene una naturaleza dual: Es vehículo de comunicación y experiencia del ser-en-el-mundo. De acuerdo con Merleau-Ponty, la palabra es un verdadero gesto y contiene su sentido como el gesto contiene el suyo. Es esto lo que posibilita la comunicación (Merleau-Ponty, 1997, p. 200).

Teniendo en cuenta que a la educación Artística se le ha encomendado la formación de personas con las competencias necesarias para vivir humanamente, en el marco de esta propuesta se establecerá un diálogo activo entre las competencias del área y las *capacidades humanas* formuladas por Martha Nussbaum (2002), autora que ha puesto de presente que se deben fomentar unas capacidades combinadas que habiliten a todas las personas a participar en la esfera pública y a realizar un plan de vida autónomo.

Estrategia metodológica del área

Metodológicamente, los contenidos del área se desarrollarán a partir de una estrategia que combina dos momentos: la interpelación y la resignificación (Rubio & Torres, 2006, p. 112). En el primero se parte de la experiencia personal y se busca la expresión del saber y la experiencia de los adultos de cara a su lectura crítica, a su interpelación y al desvelamiento de los operadores culturales que

minan su dignidad, enajenan su subjetividad, acallan su ser interior y los llevan a relacionarse con los otros a través de prácticas como el abuso, el maltrato, la sumisión o el sometimiento. Ubicar la experiencia personal en el centro de la reflexión pedagógica supone asumir

- Que las PPL son sujetos de y con saberes y experiencias;
- Que el sistema vigente se ha diseminado en sus mundos de la vida llevándolos a ser las personas que hoy son;
- Que en ellos reside un poder instituyente;
- Que su historia personal no está del todo escrita;
- Que la construcción de una subjetividad que los instale de manera vital en el mundo, que les permita apropiarse de su dignidad y hacer los derechos humanos un marco regulador de su vida y de sus relaciones, cruza radicalmente por el cuerpo y el lenguaje.

El área propone metodológicamente la práctica de la *problematización* y asume que, de acuerdo a las posibilidades de los establecimientos penitenciarios y carcelarios, la experticia de los(as) docentes y los recursos técnicos y logísticos disponibles, es dable acudir a actividades que promuevan preguntas descriptivas, analíticas e interpretativas que promuevan la expresividad a través de los diversos lenguajes corporales y estéticos. La lectura de imagen, la expresión corporal, la danza, el teatro y la apreciación musical se constituyen en técnicas claves para la formación.

Enfoque de evaluación

La evaluación puede ser asumida desde múltiples perspectivas. De acuerdo a las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, la evaluación constituye una actividad mediante la cual los maestros tienen la oportunidad de crear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus educandos, en la búsqueda de afianzar, mejorar, consolidar, valorar y complementar sus aprendizajes (MEN, 2010, p. 73).

En el caso de esta propuesta educativa, la evaluación tiene un carácter formativo y permitirá recoger información relevante sobre cuestiones tan fundamentales como los logros alcanzados por los adultos, las vicisitudes de los procesos de construcción del conocimiento, la adecuación de los ambientes de aprendizaje, la efectividad de los dispositivos pedagógicos y didácticos utilizados, la pertinencia de las



estrategias metodológicas, y la capacidad de las mediaciones disciplinares para dialogar con los intereses, las necesidades y la cultura de las PPL.

La evaluación permite valorar los impactos del proceso educativo en la vida, el saber y la experiencia de las personas jóvenes y adultas privadas de la libertad es un elemento regulador de dicho proceso, guía el accionar de docentes y adultos y permite introducir las correcciones, refuerzos y adaptaciones curriculares, didácticas y metodológicas que se consideren necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. Siguiendo las orientaciones pedagógicas formuladas por el MEN (2010), se recurrirá a tres tipos de evaluación:

La autoevaluación: Es la valoración que hace el adulto de su propio trabajo y de los logros alcanzados. Se orienta a reconocer sus propias competencias y a identificar sus dificultades. Es tarea del docente a cargo de la Educación Artística fomentar la capacidad autocrítica de los adultos. Si los propósitos pedagógicos y los resultados de los procesos son claros, el adulto en todo momento debe estar en capacidad de emitir un juicio crítico sobre su propio proceso y sobre los productos derivados de su trabajo académico.

La evaluación con criterio personalizado: Tipo de evaluación que parte de reconocer la importancia del diálogo adulto-docente; permite la comprensión de circunstancias particulares, inquietudes, preferencias o dificultades de ambas partes y exige del docente conocimientos interdisciplinarios y flexibilidad de acción. En general, se puede afirmar que, en la Educación Artística, la evaluación del proceso, en contraste con la del resultado, requiere de una evaluación sujeta al criterio personalizado. Un criterio que se construye en la relación del docente y el adulto.

La coevaluación: Es la evaluación que se realiza entre los adultos y el docente. Permite al adulto comprender el por qué, el para qué y el cómo se evalúa. Esta dinámica se enriquece con las múltiples perspectivas que surgen en un clima de diálogo constructivo. En sus procesos evaluativos, la participación de los adultos es de fundamental importancia en la Educación Artística. Los adultos tienen la oportunidad de criticar el trabajo de sus compañeros y de escuchar sus explicaciones. El docente, por su parte, la de evaluar la capacidad crítica de los adultos y contribuir al sano ejercicio de la colaboración y del uso del juicio crítico.

La didáctica tiene que ver con el fortalecimiento de las distintas dimensiones de la persona: cognitiva, psicológica, emocional, espiritual, social, entre otras. De modo que existen enseñanza y aprendizaje en cuanto el proceso formativo reconoce las distintas dimensiones del sujeto; esto es preciso tenerlo presente, pues es reiterativo reducirla a herramientas que favorecen el aprendizaje desde consideraciones particularmente cognitivas, dejando de lado otras demandas o necesidades del adulto.

Hecha esta salvedad, se asume que la didáctica es la disciplina o campo de estudio y de conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje para alcanzar una formación pluridimensional y significativa (Romero, 2003, p. 65).

Los interrogantes, entre otros, que propone la didáctica son ¿cómo construir aprendizajes significativos? ¿Qué momentos metodológicos propone? ¿Cuál es el conjunto de actividades de aprendizaje que sugiere? ¿Cómo se relacionan estos aspectos con las competencias y ejes problémicos de la propuesta educativa?

Una manera de resolver estas cuestiones es a través de unidades didácticas, es decir, mediante un instrumento de trabajo que facilita la enseñanza y el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes de naturaleza disciplinar o contextual.

El fundamento de las unidades didácticas del MESPCC es la integración de las áreas a partir de los siguientes criterios articuladores:

- 1.** Fundamentación interdisciplinar: Todas las áreas dialogan entre sí durante el desarrollo metodológico de las unidades didácticas; en particular, el momento denominado “qué nuevos saberes aprendimos” permite la articulación conceptual específica de cada área.
- 2.** Eje problematizador y contenidos: Los ejes se constituyen en referentes de tensión e integración de situaciones del contexto y su relación con los contenidos ordenadores de la propuesta educativa.
- 3.** Competencias y pensamientos: La integración demanda que las capacidades no estén condicionadas por el aprendizaje de contenidos, sino que posibiliten aprender a pensar los fenómenos sociales.
- 4.** Aprendizajes integrados: Los aprendizajes que alcanzan los adultos permiten leer las distintas dimensiones de los contextos sociales y su relación con los conceptos disciplinares. Con ello es posible proponer nuevos conocimientos.

Así, las unidades didácticas son integradas y tienen la siguiente estructura:

Título de la unidad didáctica: Refiere al encabezado que recoge la naturaleza del contenido que se va a desarrollar.

CLEI: Indica el ciclo lectivo especial integrado a que pertenece la unidad didáctica diseñada. El CLEI 1 corresponde a los grados 1, 2 y 3. El 2 al 4 y 5. El 3 al 6 y 7. El 4 al 8 y 9. El 5 al 10 y el 6 al 11.



Competencias específicas de cada área: Son saberes y habilidades que de manera flexible desempeña la PPL en cualquier situación. En este ítem se presenta la secuencia de competencias de cada CLEI que ha de alcanzar el adulto.

Pregunta problematizadora: Esta tiene una doble finalidad, por un lado, activa procesos de pensamiento para transformar el sentido de situaciones, contenidos, saberes, entre otros, que le permiten al adulto ampliar sus referentes de comprensión. Y, por otro, contribuye en la realización de análisis articulados de los asuntos objeto de reflexión en las áreas.

Ejes problematizadores: En páginas anteriores (enfoque pedagógico) asumimos que los ejes son un conjunto de contenidos que recorren todo el currículo a fin de articular y poner en diálogo los saberes disciplinares, buscar que la educación dialogue con la cultura y los mundos de vida de los adultos.

Momentos metodológicos: Hemos dicho que la problematización es un proceso intencionado de apropiación del contexto que favorece la construcción de sentidos entre sujetos que por razones diversas se encuentran en centros penitenciarios. Al respecto, cabe decir que lo central en este momento es cómo facilitar el aprendizaje en cada CLEI según la concepción de aprendizaje y la apuesta problematizadora enunciada arriba.

Algunas condiciones que facilitan el aprendizaje de la PPL de acuerdo a la apuesta problematizadora, son diseñar desde las áreas problemas que exijan de los adultos la identificación de tensiones, contradicciones y relaciones con los contenidos de aprendizaje; plantear preguntas que orienten la reflexión sobre el problema; animar a las personas para que realicen de manera autónoma sus propias reflexiones y planteen supuestos.

Se propone desarrollar cinco momentos metodológicos: *planeamiento*, el educador prepara las condiciones didácticas que favorecen el aprendizaje; *qué sabemos*, tiene que ver con los saberes y experiencias previas; *qué nuevos saberes construimos*, apunta a la reestructuración de los saberes; *qué hacemos con lo que sabemos*, indica la apropiación y aplicación de saberes en distintos contextos; y *qué aprendimos*, busca la valoración formativa de los agentes educativos que participan en el proceso.

Momento de planeación: El docente revisa y alista las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje de los asuntos contenidos en cada CLEI, en especial lo estimado en las unidades didácticas. Entre los aspectos para tener presentes, están

- Chequear que las secuencias de actividades sean adecuadas para el estilo de aprendizaje del adulto y que faciliten la construcción de significados sobre la situación o contenido de lo que se va a reflexionar.
- Hacer lista de un conjunto de preguntas que faciliten describir, analizar, interpretar, comparar, relacionar, entre otras; de ser necesario, los interrogantes se introducen progresivamente durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Seleccionar materiales educativos según características del adulto, contenidos y actividades por desarrollar.
- Disponer de una libreta para registrar los hallazgos identificados en la sesión.
- Alistar formatos de registro de asistencia, evaluación, marcadores, papel, lápices, etc.

Momento “qué sabemos”: En este momento el adulto comparte sus concepciones y los saberes que posee sobre el contenido o problema objeto de reflexión para analizarlos a la luz del “eje problémico” de cada ciclo. Seguramente, el repertorio de significaciones que acompaña cada experiencia personal influye en el razonamiento y la opinión que expresan los adultos. De ser así, es central atender a estos saberes para fortalecer la capacidad de negociación de significados acerca del contenido del CLEI; esto es viable cuando el adulto es capaz de flexibilizar su postura y estimar otras para comprender una situación o problema.

Lo cierto es que el adulto al “construir la realidad en la que es posible representarse a sí mismo y al resto de sujetos, viendo la realidad que uno ve, se genera en el interior de cada cual el efecto de sociedad” (Ibáñez, 1985, p. 120).

Esta “conciencia” de la realidad y del accionar sobre ella es siempre una combinación de aspectos objetivos (hechos, situaciones y circunstancias que se conocen) con aspectos subjetivos (interpretaciones, emociones sentimientos y actitudes) que sobre esos aspectos objetivos se tienen (Jara: s. f).

Por tanto, de lo que se trata es de convenir sentidos y no un listado de saberes sin interconexión alguna, de ahí que las preguntas orientadoras pertinentes son qué sabemos y por qué; estas ayudan a recuperar significativamente la experiencia propia, la concepción del contenido y el entorno sociocultural. Por esta razón, es necesario en este momento metodológico ejercitar habilidades que tengan que ver con la descripción, deducción e imaginación.



Así las cosas, al educador, actuando como mediador entre los saberes previos del adulto y el contenido, le corresponde identificar los saberes previos que se ponen en juego y están en concordancia con los contenidos de la unidad didáctica, pues resulta insuficiente la información basada en la experiencia del adulto, sino dialogan con los conceptos.

Por su parte, le compete al adulto presentar su posición sin intentar imponer sus concepciones; la idea es que sus argumentos presenten por lo menos las siguientes consideraciones epistémicas, así sean de carácter intuitivo: a) Pertinencia de los saberes con relación al contenido o situación; b) Relación interna de los argumentos. c) Autenticidad de los argumentos respecto al contenido y los hechos estimados en las situaciones.

Momento “qué nuevos saberes construimos”: Aquí el desafío para adultos y educadores es rebasar reflexivamente los obstáculos epistemológicos que impiden la apertura de nuevas lecturas, esta vez por fuera de los límites que impone el saber previo y el contenido objeto de reflexión. De manera que está en juego la capacidad de los sujetos de ampliar críticamente aquello excluido durante el primer momento metodológico.

Es elemental que el adulto en compañía del educador articule o relacione el saber previo con el nuevo contenido o problema; para ello es preciso tener presente que a) El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, es decir, tener relación con los saberes previos de la persona para facilitar su representación; b) El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior; c) El estudiante debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo; debe mostrar una disposición para relacionar el material del aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee (Arbeláez, 2004, p. 154).

De modo que es fundamental encontrar una forma de organizar el razonamiento que, capaz de romper con los códigos establecidos, incorpore el excedente de realidad mediante una lógica de inclusiones que no puede restringirse a una renovación de las funciones cognitivas, sino abarcar nuevas zonas de realidad para convertirlas en ámbitos de sentido (Zemelman, 2002, p. 132). En cumplimiento de esta premisa, se requiere tener presente preguntas como ¿qué problema nuevo emerge y no está previsto en la unidad didáctica? ¿Cuáles son los nuevos sentidos que desbordan la comprensión de contextos sociales, políticos, económicos, culturales, etc.?

Momento qué hacemos con lo que sabemos: Si los aprendizajes realizados se circunscriben a la situación aprendida, el aprendizaje tendría poca utilidad en la vida, ya que tendríamos que estar repitiendo el aprendizaje cada vez que cambiaran las

situaciones en las que se producen. Así que se trata de la capacidad de apropiarse y utilizar lo aprendido. Por ejemplo, si el adulto aprende a relacionar su situación de interno con la vivencia de sus derechos, realizará análisis de afectaciones de derechos en cualquier contexto.

Momento qué aprendimos: Es el espacio que valora o reconoce los desempeños que alcanzan las personas durante el proceso educativo. Se privilegia la evaluación formativa o aquella que permite identificar la capacidad de resolver situaciones de la vida cotidiana.

Actividades de aprendizaje: Facilitan la apropiación con sentido de cada contenido previsto para los 6 CLEI. Se acude a estrategias de aprendizaje que facilitan el fortalecimiento de sistemas de competencias: comprensión, exposición, comparación, análisis, creación, valoración.

Capítulo 3

Implementación del Mespcc la propuesta didáctica del modelo educativo

3.1 Malla curricular de los CLEI

La siguiente tabla presenta los propósitos y sentidos de cada uno de los CLEI, su secuencialidad está dada por las competencias generales y la propuesta del área de Ciencias Sociales para comprender el devenir como proceso histórico.

Los CLEI del 1 al 4 tienen cada uno 4 unidades y los CLEI 5 y 6, 6 unidades disciplinares cada uno. En total, la propuesta educativa contempla 28 unidades didácticas. La totalidad de CLEI y unidades didácticas se presentan como anexos.

CLEI	Sentidos
1. Sumercé me conoce? 4 unidades	Busca el autorreconocimiento del sujeto a partir de recordar su trayectoria vital, que identifique cuáles percepciones de sí son adecuadas y qué necesita fortalecer con el aporte de la educación para su resocialización. Recuperar o reconstruir el autoconcepto permite desnaturalizar la concepción de ser un “cuerpo recluso” y sus connotaciones de exclusión y rechazo social, para reconducir su proyecto de vida sobre la sanción.
De dónde vengo yo... 4 unidades	Da continuidad a las reflexiones del primer CLEI y adquieren especial importancia las trayectorias de las PPL en su familia, el barrio, la ciudad y el país, con el propósito de comprender las experiencias comunes, las tradiciones, los rasgos culturales, las maneras de relacionarse con los otros y la apropiación del territorio como derecho. En el contexto carcelario prevalecen formas de “vivir” y “relacionarse” que generan vínculos definidos por intereses personales o de pequeños “combos” en donde se tejen acciones de cuidado, protección, solidaridad, pero también de desconocimiento del otro.
¡De los dioses a la razón! 4 unidades	El sistema moderno enfatizó en las libertades individuales, el privilegio de la razón y la competencia como capacidades humanas. Sus resultados son negativos en términos de igualdad, democracia, medio ambiente y en general de acceso y calidad a servicios. El privilegio de la razón sobre las dimensiones sentí pensantes en las personas ha reducido la empatía, tolerancia, respeto, solidaridad y sentimiento de ser feliz con los otros. Se imponen proyectos autoritarios y de mercado que dejan a los seres humanos en completa soledad. El CLEI apuesta por una multidimensionalidad de los seres humanos, por el reconocimiento de mundos diversos y maneras de comprender que relieven la riqueza de la diferencia.
Tirando mundo! Latinoamérica 4 unidades	Pensar en América Latina como región, más allá de lo estrictamente económico, exige a los sujetos de este lado del continente fortalecer sus responsabilidades éticas, políticas y sociales respecto a situaciones de indignidad de nuestras sociedades. De ahí la necesidad de formularse nuevos argumentos y preguntas a partir del conocimiento producido y difundido a través del cine, la ciencia, la literatura, los movimientos sociales. Se trata de que las PPL reconozcan la democracia y la participación como construcciones sociohistóricas, soportadas en las luchas sociales contra las dictaduras y los totalitarismos en el continente.



CLEI	Sentidos
5 Colombia en Latinoamérica y el mundo. 6 unidades	Se trata de reflexionar sobre los asuntos actuales desde la segunda mitad del siglo XX (1950-2000). Allí se reconocen las tensiones raciales en EEUU y la ley de derechos civiles, la revolución cubana, los movimientos estudiantiles, los controles migratorios (multiculturalismo), las dictaduras en los 70, como contextos y eventos que han condicionado la emergencia de nuevas ciudadanía y luchas sociales. Así mismo, en el plano económico el desarrollo y profundización del neoliberalismo (economía libre de mercado a través de tratados como el NAFTA; Kennedy y la Alianza para el Progreso, globalización). En la región: petróleo, energía y agrocombustibles.
6 Problemas sociales relevantes de Colombia y el mundo 6 unidades	Mundo multipolar, no solo hegemonía de EEUU. Intentos de integración latinoamericana; auges y crisis de gobiernos progresistas en la región, UNASUR; en Colombia: posacuerdo, Acuerdo de La Habana; la JEP; la consulta anticorrupción, consultas mineras; “la revolución de Twitter, el celular, Facebook y Google, que son para una comunicación rápida e interpersonal, actuaron para que el pueblo se lanzara a las calles”. Los procesos de paz: historia, avances y desafíos. De Angola a La Habana (procesos en África y otros países).

Tabla 5. Estructura curricular por CLEI

A continuación presentamos las competencias formuladas para cada CLEI de acuerdo a los referentes y estándares de competencias del MEN y la caracterización y propuestas del MESPCC. La secuencia y gradualidad de las competencias se realizan de acuerdo a su alineación con las competencias generales de la propuesta educativa y los niveles de complejidad de las disciplinas.

CLEI Y COMPETENCIAS DE UNIDADES		
CLEI	UNIDADES	COMPETENCIAS
1. ¿Sumercé me conoce?	1. Mi cuento	Decodifica y comprende el código escrito en niveles básicos. **Identifica espacial y temporalmente acontecimientos significativos de su vida. **Identifica los cambios producidos por la educación para el mejoramiento de la calidad de vida en una sociedad. ***Analiza las circunstancias de su vida para evaluar y transformar algunas condiciones del contexto de internamiento. **Establece relaciones entre las funciones de los cinco sentidos. **Comprende mensajes contenidos en la música, la literatura y las imágenes visuales y se vale de ellos para comunicarse. **Identifica qué número falta en una secuencia del 1 al 10.
	2. Juego	Reconoce las características de los juegos y las normas para su ejecución. **Describe los juegos que identifican costumbres y tradiciones tanto de su infancia como en el establecimiento penitenciario. **Comprende las relaciones sociales que se generan dentro del juego y las contextualiza en su vida diaria. ***Genera propuestas de juegos de manera colectiva basándose en los juegos que ya conoce.
	3. Territorio	Describe los elementos fundamentales que componen el territorio corporal (valores, cicatrices, entre otras) y establece relaciones entre quiénes somos y cómo nos modifican otros territorios. **Comprende la relación entre sujeto y territorio: aspectos comunicativos, ubicación y el ambiente. ***Reconoce el cuerpo como territorio vital, convergencia de identidades y prejuicios que se desarrollan a través de momentos específicos en la vida.
	4. Comunidades	Reconoce las características de las comunidades de pertenencia como referencia para construcción de identidad. **Describe costumbres y comportamientos que identifican a las Comunidades en sus propios contextos. **Reconoce las interacciones entre las personas y sus comunidades que generan rasgos de identidad y pertenencia. ***Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas *Comprende quién es, cómo se relaciona y qué recursos utiliza para resolver problemas a través del trabajo en equipo (colectivo).
2. De dónde vengo yo....	1. Familia	Analiza diferentes estructuras familiares de nuestra sociedad y otras culturas. **Reconoce en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo. ****Identifica aportes del individuo hacia la familia.
	2. Mi gente	Reconoce la organización barrial o del pueblo y evidencia los cambios que allí se presentan. **Reconoce la organización barrial o del pueblo y da cuenta de las relaciones que desde allí se generan.
	3. Ciudad y democracia	Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos. **Interpreta y argumenta el significado de los actos comunicativos a través del diálogo y la oralidad. ***Realiza ejercicios de agilidad y comprende que en la vida social las personas adoptamos distintas posiciones y posturas. ****Participa en juegos y otras experiencias corporales para desarrollar la capacidad de razón práctica (capacidad para formarse un concepto del bien y planificar la vida que se quiere vivir).
	4. País y nación	Comprende las formas de organización social y animal. **Analiza problemas sociales relacionados con vulneración de derechos humanos en la historia nacional. ***Construye textos descriptivos de fenómenos sociales y naturales.



CLEI Y COMPETENCIAS DE UNIDADES		
CLEI	UNIDADES	COMPETENCIAS
3. ¡De los dioses a la razón!	1. De los dioses a la razón	Analiza críticamente información de su entorno para generar puntos de vista y acciones para transformarlo. *Identifica y construye argumentos veraces a partir de la confrontación de hechos, experiencias y conocimientos.***Comprende las implicaciones de la validez de sus conocimientos y saberes en su entorno cotidiano. ****Interpreta datos, información y acontecimientos en su contexto.
	2. ¡Auxilio, el mundo es casi una esfera!	Relaciona los modos y las formas de organización sistemática de la realidad derivados de la modernidad en los distintos campos de conocimiento. **Comprende que la diversidad es una característica esencial en el desarrollo del sujeto.
	3. ¡Leyendo el mundo!	Reconoce en la literatura elementos que le permiten conocer diferentes hechos históricos, culturales y sociales.
	4. ¡Todo por deporte!	Comprende qué son las cosmovisiones y puede valerse de dicho concepto para explicar aspectos del funcionamiento del universo y del mundo social. **Argumenta que el deporte actual es un producto de la modernidad y se vale de él para explicar aspectos fundamentales de dicho período histórico. **Comprende que el deporte atraviesa nuestras vidas, puede identificar su presencia y hacer lecturas de lo que ello implica. **Desarrolla habilidades para reconocer y argumentar que los saberes de las disciplinas pueden ayudarle a comprender y a resolver situaciones de su vida diaria.
4. Tirando mundo!	1. El mundo y Latinoamérica	Reconoce las causas y consecuencias de la deshumanización de la sociedad contemporánea. **Propone alternativas de abordaje de las situaciones de deshumanización.
	2. Colombia en el contexto latinoamericano	Identifica acontecimientos históricos y sus implicaciones políticas, sociales y económicas en el proceso de desarrollo colombiano. **Analiza críticamente las causas de las condiciones económicas sociales y culturales del país en el contexto latinoamericano en particular y mundial en general. ***Propone alternativas de solución a problemáticas actuales a partir de información obtenida en diversas fuentes. ***Produce textos para comunicar sus opiniones respecto a su contexto sociocultural. **Valora críticamente el entorno sociocultural colombiano.
	3. Literatura latinoamericana	Analiza la influencia de los distintos contextos en la literatura latinoamericana. Identifica elementos políticos, sociales, culturales y económicos en América latina.
	4. La ciencia en el contexto latinoamericano	Analiza problemáticas sociales complejas en las que intervienen la ciencia y la tecnología. **Compara los desarrollos de los estados nación en el siglo XIX y sus avances científicos y tecnológicos.

CLEI Y COMPETENCIAS DE UNIDADES		
CLEI	UNIDADES	COMPETENCIAS
5. Colombia en Latinoamérica y el mundo	1. Ética y filosofía. Valores, creencias y proyectos de vida	Comprende la función de la filosofía en la historia de la humanidad. **Conoce las reglas del pensamiento para lograr una argumentación correcta y segura. ***Valora el papel de la filosofía como base del conocimiento humano en sus diferentes formas. **Examina sus condiciones existenciales para discernir el desarrollo de un proyecto de vida.
	2. Problemas sociales actuales de Colombia y el mundo (primera mitad del siglo xx)	Identifica algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo en la primera mitad del siglo XX. **Identifica y toma posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX
	3. Educación Artística. Arte y construcción de paz	Identifica ejercicios que le permiten desarrollar su agilidad y puede valerse de dicha capacidad para mejorar sus condiciones de vida. **Reconoce aspectos valiosos en la vida de otras personas y la manera en que han incidido o pueden incidir en él. **Reconoce y puede argumentar el valor del deporte y el arte para leer su experiencia y expresar su idea de justicia.
	4. Física. Todo está en movimiento	Identifica que el cambio y el movimiento son la base del estudio de la Física.**Compara de manera crítica los conceptos de física con sus acepciones cotidianas. ***Establece relaciones entre ciencia y sociedad a través de ejercicios de contratación y reflexión.
	5. Lenguaje. Literatura latinoamericana	Analiza los diferentes contextos y cómo influyen en la literatura latinoamericana. **Identifica elementos políticos, sociales, culturales y económicos en América Latina.
	6. Matemáticas. El uso de las matemáticas como práctica liberadora	Utiliza números reales en sus diferentes representaciones y en diversos contextos. **Resuelve problemas y simplifica cálculos usando propiedades y relaciones de los números reales y de las operaciones entre ellos. **Reconoce cómo diferentes maneras de presentación de información pueden originar distintas interpretaciones.**Compara resultados de experimentos aleatorios con los resultados previstos por un modelo matemático probabilístico. **Resuelve y formula problemas seleccionando información relevante en conjuntos de datos provenientes de fuentes diversas.
	7. Química. ¿Podemos comprender que todo lo que nos rodea es materia?	Explica la estructura de los átomos a partir de diferentes teorías. **Usa la tabla periódica para determinar propiedades físicas y químicas de los elementos. **Identifica las diferencias que existen entre sustancia pura y mezclas. **Explica la relación entre la estructura de los átomos y los enlaces que realiza. **Identifica cambios químicos en la vida cotidiana y en el ambiente.**Explica los cambios químicos desde diferentes modelos.**Verifica el efecto de presión y temperatura en los cambios químicos.**Identifica condiciones para controlar la velocidad de cambios químicos. **Caracteriza cambios químicos en condiciones de equilibrio.



CLEI Y COMPETENCIAS DE UNIDADES		
CLEI	UNIDADES	COMPETENCIAS
6. Problemas sociales relevantes de Colombia y el mundo	1. Educación Artística y deporte. ¿Cómo conducirse en un mundo cambiante?	Comprende a través de experiencias de acción social centradas en el deporte que puede transformarse y transformar su mundo. **Participa en experiencias corporales para desarrollar su capacidad de salud corporal (ser capaz de gozar de buena salud física, mental y espiritual).
	2. Filosofía. En busca de la felicidad y la libertad	Comprende la experiencia cotidiana como una dinámica en permanente transformación y la influencia de factores externos que condicionan su situación actual. **Valora la importancia de la participación política como una opción para la transformación de las condiciones sociales. **Reconoce el apoyo que la ética ofrece en la reflexión de todos los aspectos de la vida, personal y social, proyectándose en el futuro con principios éticos constructivos.
	3. Lenguaje. Un viaje a través de la literatura	Analiza crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal. **Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva. **Retoma críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados. **Expresa respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que interviene.
	4. Química. ¿Por qué el carbono es el elemento químico de la vida?	Relaciona la estructura del carbono con la formación de moléculas orgánicas **Relaciona grupos funcionales con las propiedades físicas y químicas de las sustancias.**Explica algunos cambios químicos que ocurren en el ser humano.
	5. Sociales. Problemas sociales actuales en Colombia y el mundo desde 1950 hasta hoy	Comprende que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos. **Identifica algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo en la segunda mitad del siglo XX.

Tabla 6. Competencias por CLEI

BLIBLIOGRAFÍA GENERAL

Báez-Silva, A., Díaz Ossa, S., T., Mosquera Angulo & Ruiz Quiroga, M. (2013). *Estrategias para Hacer más Eficiente el Tiempo en el Aula*. Serie Guías número 44. Guía para los grados 4° a 9°. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-29722_archivo_pdf_estrategias_grados_4_a_9.pdf.

Calveiro, Pilar (2006). Los usos políticos de la memoria. En: *Sujetos Sociales y nuevas formas de protesta*. Buenos Aires, Argentina.

Cardinale, Lidia (2010). La categoría de cuerpo/sujeto para el análisis de las prácticas de formación docente. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Congreso de la República. Código Penitenciario y Carcelario. Ley 65 de 1993.

Corte Constitucional. Sentencia T-762 de 2015.

Corte Constitucional. Sentencia T-063 de 2015

Cortina, Adela (2001). *Ética mínima. El mundo de los valores*. Madrid: Trotta.

Durán Migliardi, Mario (2008). Prevención especial e ideal resocializador. Concepto, evolución y vigencia en el marco de la legitimación y justificación de la pena. En *Revista de Estudios Criminológicos y Penitenciarios*. Año VIII, N° 13 – Diciembre.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Gagliano, Rafael et al. (2010). *La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Herrera Flores, Joaquín (2000). Hacia una visión compleja de los Derechos Humanos. En: *El vuelo de Anteo: Derechos Humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao. España.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Jiménez Caballero, Carlos (2005). *Pedagogía de la desobediencia*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.



Maldonado, Carlos Eduardo (2000). *Filosofía de la sociedad civil*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Facultad de Filosofía Universidad Libre.

McLaren, Peter. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei-Aique-IDEAS.

Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.

Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

Torres Jurjo. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.

Torres Carrillo, Alfonso (2005). *Rehaciendo memorias e identidades. La reconstrucción colectiva de la historia con organizaciones populares*. En: *memorias encuentro nacional de historia oral*. Bogotá: Colectivo Historia Oral y Asociación Pedagógica APPTOS.

(2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: CINDE – Editorial El Búho.

Bibliografía Lenguaje

Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual primera infancia y educación básica primaria*, Bogotá: Ecoe ediciones.

Chomsky, N. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Planeta-De Agostini.

Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *RAZÓN Y PALABRA*. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa: *Forma y Función* No. 9.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

(1998). *Serie lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_4.pdf.

(2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf.

Rodríguez, M. y Jaimes, G. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. *Enunciación*, 9-13.

Rodríguez, A. (2009). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Revista de Educación*. Laurus, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, pp. 241-262.



Bibliografía Ciencias Naturales

Adames Mayorga, E. (2007). Hegemonía y cultura científica : base para un debate entre ciencias. (C. d. CELA, Ed.) *Tareas*, 5-14. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120718101456/hegemonia.pdf>.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.



**DISEÑO, DIAGRAMACIÓN
E IMPRESIÓN**

www.imprenta.gov.co
PBX (0571) 457 80 00
Carrera 66 No. 24-09
Bogotá, D. C., Colombia



INPEC
Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario

Dirección General: Calle 26 No. 27-48

PBX (57+1) 2347474 - Bogotá, Colombia

www.inpec.gov.co