

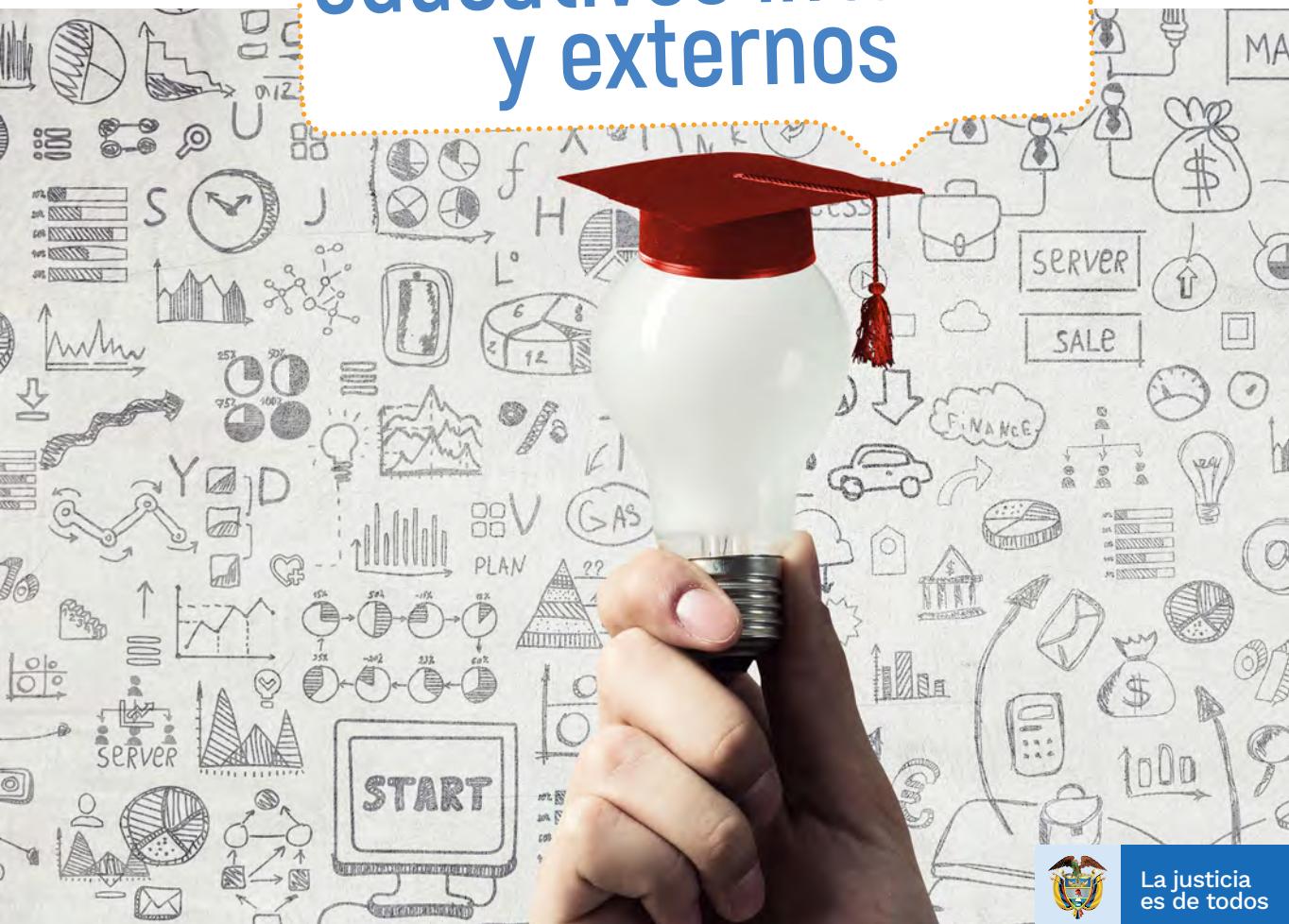
Instrumento Metodológico para la Formación de agentes Educativo Internos y Externos



La justicia
es de todos

Minjusticia

Instrumento metodológico para la **formación** **de agentes** **educativos internos** **y externos**



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

Díney 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

PRESENTACIÓN	5
PERFIL DEL MONITOR.....	8
USO GENERAL DE LA GUÍA.....	9
Antes de iniciar la formación ¿qué debo hacer?	9
Durante la sesión educativa ¿qué me corresponde asegurar?	10
Después de la sesión ¿de qué me ocupo?.....	11
EDUCACIÓN POPULAR	14
ENFOQUE METODOLÓGICO	15
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DESDE UN MÉTODO	
GLOBALIZADOR.....	16
Principios metodológicos desde la problematización	17
CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE	18
Estrategias de aprendizaje	19
UNIDADES DIDÁCTICAS:.....	24
“Qué sabemos”	25
“Qué nuevos saberes aprendemos”	26
Qué hacemos con lo que sabemos.....	27
HERRAMIENTA PARA HACER ANÁLISIS GLOBAL	30
HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	31
Comente sobre la importancia de subrayar y redactar notas	31
Explique cómo elaborar esquemas para relacionar aspectos relevantes de lo leído	32
HERRAMIENTA PARA HACER DEBATES	33
Antes del debate	33
Durante el debate	33
Cierre del debate	33
HERRAMIENTA PARA USAR DILEMAS MORALES	34
El cierre de la ruta puede enfatizar en tres aspectos	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

PRESENTACIÓN

El Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPCC) es una propuesta de educación para adultos dirigida a personas privadas de la libertad (PPL); esta 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 (artículo 50 de la Ley 115 de 1994). Con ella se espera garantizar el derecho a la educación de dicha población.

La intencionalidad de las acciones educativas se inspira en Núñez (1999), citado por Acín (2009, p. 4), quien afirma que aquellas procuran provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlo con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que la persona pueda encauzarlos o canalizarlos de modos socialmente admisibles. Se trata de legitimar sus intereses, proporcionando recursos culturales para que puedan llegar a un despliegue socialmente valioso de aquellos, en cuya acción el papel del educador es crucial ya que el enseñar el mundo le muestra al sujeto formas socialmente aceptables de realizar sus intereses, poniendo en juego su propio interés profesional.

En efecto, la preocupación del agente educativo es construir con las PPL renovados sentidos de la formación en contextos de internamiento, de ahí que la propuesta educativa no se presenta como un cuerpo abstracto, sino que ofrece herramientas conceptuales y prácticas que permiten confrontar, comprender y criticar el contexto social. En dicha dirección, la “guía del tutor” está estructurada de la siguiente manera: En el primer capítulo se describe el rol del monitor y el uso general de la guía, el segundo capítulo puntualiza el enfoque pedagógico, actúa como referente orientador de la enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se describe la propuesta didáctica, en particular propósito y característica de cada unidad didáctica. Finalmente, se puntualizan orientaciones para que el agente educativo realice las actividades diseñadas.

Capítulo 1

El papel del monitor

El capítulo desarrolla estos temas:

- ▶ Perfil del monitor
-
- ▶ Uso general de la guía del monitor

PERFIL DEL MONITOR

La subdirección de Educación definirá las habilidades de los monitores a cargo del proceso formativo de las PPL. En particular, para establecer el perfil es recomendable que se asuma tres criterios:

1. Preferiblemente seleccionar monitores con conocimientos o experiencia en áreas específicas: educación física, arte, cultura, educación, psicología. Sin embargo, lo que define a un monitor competente no es la capacidad de enseñar sobre dichas áreas, sino la posibilidad de integrarlas adecuadamente en sintonía con las necesidades educativas de internos (estudiantes).
2. Monitores que previamente son formados por la Subdirección sobre el enfoque, competencias y dimensiones del sujeto para asumir los propósitos resocializadores del programa.
3. Monitores con capacidad de trabajar en equipo. Existen necesidades educativas y problemas en la práctica del deporte social y actividades culturales que los monitores deben conocer y abordar desde la psicología, educación, didáctica, entre otras; de ahí que el primer criterio -señalado arriba- enfatiza que el programa sea flexible en el momento de seleccionar y valorar las competencias de dichos formadores. Para lograr dicha intención es clave realizar sesiones de planeación educativa entre monitores y funcionarios de la educación para tomar decisiones ajustadas a la resocialización.

La pregunta que surge es cuáles son las pautas para que la Subdirección de Educación forme a los monitores.

En primer lugar, la Subdirección de Educación debe formar a los funcionarios y monitores sobre el modelo educativo y la manera como se relaciona con los programas deportivos y culturales en los cuatro niveles descritos en este documento: propósitos resocializadores, dimensiones del sujeto, competencias generales del modelo, competencias específicas de educación física, deporte y cultura, en torno al sentido resocializador y reducción de los síntomas y efectos de la prisionalización.

De otra parte, durante los procesos formativos que adelantan los monitores sobre deporte y cultura, deben establecerse reflexiones alrededor de los problemas que plantean los ejes, estos sitúan o contextualizan las actividades por desarrollar. Así, las PPL aprenden a descubrir no solo las posibilidades que ofrece el modelo educativo, sino también el entorno social y la experiencia propia.

Por otro lado, se requiere cambiar la didáctica y estimular a todos los docentes para que desarrollen el concepto de corporeidad. Se deben tener en cuenta la sensibilidad (que implica la disposición del encuentro con el otro), la expresión y la creatividad (González, 2010, p. 181).

También es necesario monitorear los contenidos y actividades en que se inscriben los internos para identificar los cambios que logran en el marco de las competencias del modelo y los propósitos resocializadores de programas deportivos y culturales. Si dichos programas efectivamente fortalecen habilidades, es posible que los participantes reduzcan los efectos de la prisionalización.

Y acerca de los saberes y competencias del monitor ¿qué es necesario tener presente?

En consonancia con el perfil, es importante hacer una prueba a los monitores para identificar sus saberes y experiencias; se realiza a través de un formato o instrumento que contenga el análisis de un caso orientado a evaluar i) Conocimiento sobre los efectos de la prisionalización y necesidades educativas en materia de deporte social y cultura de la población carcelaria. ii) Conocimiento acerca del enfoque del modelo educativo y competencias o habilidades para desarrollar estrategias deportivas y culturales con fines resocializadores. iii) Conocimientos sobre contenidos o metodologías participativos sobre deporte social y cultura. iv) Competencias para la convivencia, trabajo en grupo, capacidad de diálogo y negociación. v) Competencias para realizar actividades que fortalezcan la integración, cohesión, solidaridad y participación de los internos.

■ USO GENERAL DE LA GUÍA

El monitor debe prever que toda sesión educativa exige ser planeada y organizada con anticipación (el antes), también demanda tener presentes algunas pautas que aseguren la calidad del aprendizaje (el durante). Además, es clave realizar un adecuado cierre y balance de la sesión (el después). Veamos en qué consiste cada uno de ellos:

► Antes de iniciar la formación ¿qué debo hacer?

- Lea y comprenda los ejes problematizadores, competencias y contenidos para desarrollar en cada CLEI; además, identifique la relación existente entre estos y las actividades de aprendizaje previstas en las Unidades Didácticas.

- Revise y aliste todos los materiales educativos a los que puede acceder en el centro penitenciario para facilitar la enseñanza-aprendizaje. La Unidad Didáctica propone usar algunos; existen restricciones para disponer de otros, pero no para la imaginación y la creatividad. Sea curioso y active el interés por aprender de los adultos.
- Conozca las herramientas conceptuales y metodológicas establecidas en el modelo educativo INPEC.
- Defina y distribuya los tiempos que requiere para desarrollar cada sesión.

► Durante la sesión educativa ¿qué me corresponde asegurar?

- Inicie la sesión presentando de forma general los objetivos, actividades y contenidos por ampliar durante la jornada educativa; en lo posible, genere clima de aula adecuado para los participantes, para lo cual, puede acudir a técnicas de construcción de confianzas.
- En aquellas actividades que requieren una socialización o puesta en común del trabajo desarrollado, es clave que invite a aquellos que introducen nuevas ideas, confrontan o amplían los contenidos abordados; en caso contrario se corre el riesgo de repetir las reflexiones realizadas por los grupos.
- Una vez consumadas las actividades de cada momento metodológico, es preciso que elabore una síntesis antes de pasar al momento siguiente. Por supuesto, esta recapitulación no demanda demasiado tiempo.
- Elabore o acuda a gráficos, imágenes, dibujos e ilustraciones de apoyo para favorecer el debate y comprensión de los contenidos sugeridos en la Unidad. Recuerde que los ritmos de aprendizaje de las personas son distintos, por ello es importante acudir a distintas maneras de facilitar el aprendizaje.
- Promueva la conexión o relación entre situaciones, problemas y contenidos de manera abierta y no encapsulada en las disciplinas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía y Educación Física.
- Cierre la sesión con una recapitulación de lo visto, introduzca algunos elementos para desarrollar en el próximo encuentro y, de ser necesario, solicite realizar alguna actividad extraclase. No olvide evaluar las actividades.
- Introduzca preguntas intercaladas para activar la participación permanente; algunas indagan por información o posiciones descriptivas (qué, quién, dónde, cuándo); otras promueven la interpretación o análisis (por qué, para qué).

- Tome nota de aquellas dificultades de aprendizaje que presentan las personas e intente acudir a otras actividades que facilite la comprensión.
- Reconozca las diferencias en cuanto a estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones y actitudes de la PPL.

► **Después de la sesión ¿de qué me ocupo?**

- Revise si se avanzó en el fortalecimiento de las competencias de la Unidad Didáctica; si no hubo avance, tome nota de las habilidades para retomar en las próximas actividades del CLEI. Recuerde que las competencias se fortalecen a través de un conjunto de unidades, de manera que tenga presente que los adultos gradualmente la alcancen.
- Identifique nuevas capacidades para adecuar las propuestas de cada CLEI.

Capítulo 2 | Enfoque pedagógico y metodológico

El capítulo desarrolla estos temas:

- ▶ Educación popular
- ▶ Enfoque metodológico problematizador
- ▶ Principios metodológicos
- ▶ Concepción del conocimiento y aprendizaje

EDUCACIÓN POPULAR

De acuerdo con Torres (2007, p. 32), la educación popular (EP) se puede entender como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías. Agrega que el ámbito de intervención de la EP es el cultural: las representaciones, imaginarios y significados que poseen las personas para dar sentido y orientar sus prácticas (2007, p. 104). Justamente sobre las creencias, valores, emociones y motivaciones que poseen las PPL, se busca incidir a través de la propuesta educativa.

Dicho esto, presentamos a continuación algunos **criterios pedagógicos** que reconocen los sentidos de la educación popular:

- a.** Tiene como punto inicial y final la realidad de los educandos y educadores. Si esta educación supone lectura y transformación de situaciones, ello exige de los educadores conocer previamente las problemáticas en que transcurren las experiencias de los y las participantes.
- b.** Planeación situada. En el momento de planear y desarrollar actividades formativas es importante partir de situaciones y experiencias significativas o temáticas que sean conocidas y atractivas. Ello implica desarrollar capacidades para la lectura crítica, reconocimiento de problemáticas y situaciones límite que propicien su comprensión.
- c.** Las prácticas son problematizadoras. A diferencia de aquellas convencionales que centran la atención en contenidos, metodologías, conocimientos establecidos en asignaturas y disciplinares, desde la educación popular se abordan los contenidos a partir de ejes problemáticos, es decir, grandes problemas sociales, culturales y científicos que convocan el interés del educando. De este modo se busca cuestionar los contextos e interpretaciones que se nos presentan como dados e inmovilizan a las personas frente a los problemas que los afectan.
- d.** Propiciar la construcción colectiva de conocimientos. “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, por eso aprendemos en comunidad”, dijo Freire para expresar que el conocimiento de los contextos no es individual, sino resultado de la práctica colectiva y de la conversación con otros sobre la misma.
- e.** Promueven relaciones democráticas y participativas. Se distancia de toda forma de autoritarismo y de relaciones horizontales, la organización de espacios, la democratización de la palabra, la toma compartida de decisiones, el trabajo

colaborativo y el uso de un lenguaje no discriminador. Esta manera de relacionarnos con los demás es una alternativa a la deshumanización y a la jerarquización de las relaciones sociales que se nos imponen a través de la cultura hegemónica.

- f.** Reconocen y enriquecen las diferencias. Rompen con la uniformidad y propicia el surgimiento de la voz de la PPL y del educador. 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.
- g.** Involucran la corporalidad. Un gran paso de la educación popular en los últimos años ha sido reconocer que la formación de sujetos y la transformación de la realidad no son solo un asunto de conciencia, pensamiento y acciones estratégicas, sino que involucran 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.
- h.** Las estrategias son flexibles. Si bien es cierto que toda actividad educativa popular debe ser planeada (definir propósitos formativos, contenidos educativos, actividades, recursos, evaluación), el educador debe estar dispuesto a transformarla de acuerdo a las particularidades de los educandos, las características del contexto específico de ejecución (tiempos, espacios) y las contingencias de la realidad.
- i.** Son reflexivas. Asumir una perspectiva crítica promueve la capacidad de los sujetos para cuestionar la realidad y de 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.

ENFOQUE METODOLÓGICO

En este apartado nos detenemos en la metodología que el monitor o monitora empleará durante la formación del estudiante; con dichos términos hacemos alusión a las decisiones que usted toma sobre las actividades y materiales educativos orientados a facilitar la enseñanza y aprendizaje de temas, problemas o situaciones propuestos en los CLEI. Dichos aspectos han de estar organizados siguiendo una secuencia flexible que permita a la persona que aprende fortalecer sus propias capacidades.

Pero vamos despacio. Antes de adentrarnos en los detalles sobre cómo lograr que el “otro” u “otra” aprenda o cómo enseñar, es fundamental entender el punto de vista, la posición o el sentido del método que favorece la actuación de educador y estudiante.

De manera sintética, decimos que adoptamos un método globalizador y problematizador, veamos qué significa esto. Siguiendo a Zabala (1999, p. 24), el primero apunta a aquella manera de enseñar que está precedida de una organización de contenidos de aprendizaje a partir de situaciones, temas o acciones, independientemente de la existencia o no de unas materias o disciplinas. En este método se busca pensar respuestas a problemas que plantea el contexto. Para el formador es un medio que permite al estudiante aprender a afrontar situaciones reales, es decir, los saberes van más allá de los temas e intereses fijados por un establecimiento educativo.

El segundo énfasis -problematizador- es una respuesta metodológica a circunstancias que se manifiestan como normales e inmóviles; exige de la persona ejercer su capacidad de hacer preguntas y elaborar respuestas que ayuden a explicar el por qué y el para qué de aquellas condiciones que van contra la dignidad.

Por tanto, es clave que el formador y el estudiante reconozcan que poseen capacidades de impulsar cambios en las maneras de pensar sobre el contexto de internamiento, la vida nacional, el mundo. En tal idea, cuando debatimos sobre el centro penitenciario, lo hacemos en función de cuestionar aquellos valores que están amarrados a la vida del penal.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DESDE UN MÉTODO GLOBALIZADOR

Para Zabala (p. 65), los siguientes principios ayudan al formador a realizar una adecuada intervención educativa de calidad:

- a.** El objeto de estudio de la enseñanza es la realidad: La propuesta de formación y, en particular, los CLEI están diseñados para que la persona privada de la libertad se apropie de herramientas prácticas, es decir, aprenda a resolver situaciones de la vida cotidiana.
- b.** La realidad, su comprensión y la actuación en ella son complejas: Los contextos sociales resultan difíciles de entender porque presentan aspectos (políticos, culturales, sociales, económicos) que están interconectados. Un problema resulta comprensible cuando analizamos las múltiples relaciones que sostienen dichos aspectos, esto exige que la PPL amplíe su marco de ideas, conceptos, creencias sobre los temas o problemas que se proponen en cada CLEI.

- c. A pesar de sus carencias, las disciplinas son los principales instrumentos para el conocimiento de la realidad: La aproximación que se hace desde las áreas de conocimiento o disciplinas a los contextos, temas o problemas es una manera de abordar con rigor los objetos de estudio justamente porque aquellas –las disciplinas– reposan sobre un soporte conceptual y métodos de análisis que facilitan sólidos estudios. No obstante, hay que tener presente que cuentan con fronteras o límites para interpretar los problemas, lo que implica establecer conexiones con otras áreas del saber para entender íntegramente una situación.

► Principios metodológicos desde la problematización

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

Primero, impulsa el diálogo igualitario centrado en argumentos y no en el estatus social o la titulación académica de la persona que los emite. El diálogo igualitario se aleja así de relaciones jerárquicas y autoritarias, en las que el profesor o profesora determina aquello que es necesario aprender, marcando los contenidos y los ritmos de aprendizaje. Por el contrario, todas las personas pueden elaborar sus contenidos e interpretaciones en función de los argumentos aportados intersubjetivamente (Flecha:2004,32).

El diálogo involucra al ser humano como tal, al punto que la actitud del sujeto es de controversia, incertidumbre, interpellación y no aceptación ingenua del saber existente. Así, la persona aprende a problematizar si participa en remover parámetros sociales que limitan su vivir con otros.

Segundo, 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 que 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).

En este nivel corresponde al docente seleccionar las estrategias metodológicas que sean atractivas para el aprendizaje del adulto y avanzar en satisfacer la curiosidad epistemológica; esto es, que aprenda a establecer conexiones problemáticas entre ejes integradores, disciplinas, experiencia personal y comunitaria y al hacerlo se pregunte sobre su sentido social.

En tercer lugar, provoca el conocimiento emancipador. Si bien es cierto que la educación de adultos exige analizar el contexto de internamiento donde se desarrollan la enseñanza y aprendizaje y el ambiente social donde está anclado, consideramos que el conocimiento que se produzca deberá caracterizarse por ser a)

específico o en función de incidir sobre situaciones límite que condicionan al adulto; b) permanente, para garantizar progresivamente distanciamientos críticos sobre la realidad circundante; c) en perspectiva de derechos en cuanto elimine prácticas de exclusión y discriminación.

Es más, si el conocimiento emancipador no tiene un anclaje en la subjetividad, no modifica en nada la autopercepción del sujeto y consecuentemente no contribuye a la modificación de su entorno (Boufleuer:2015, p. 114).

Cuarto, respeta la condición del otro. No es posible educar sin desarrollar la virtud de comprensión de la alteridad del educando sin ponerse en la actitud de aprendizaje, sin comprender, sin respetar al otro. No hay pedagogía liberadora sin respeto al otro, sus experiencias de vida y diversas historias que tejen nuestra existencia. 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 educando con sus opciones de vida, sus elecciones. (Trombetta: 2015, p. 48).

Por último, aborda situaciones límite. 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).

CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE

Es vital preguntar cuáles son los rasgos del conocimiento personal que es necesario fortalecer a través de la propuesta problematizadora. Al respecto, Porlán (1998: pp. 106-108) establece los siguientes:

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 con el que dirigen sus comportamientos en él según unos determinados intereses.

Este conocimiento está socialmente condicionado y es parcialmente compartido. Cuando nuestros significados interactúan con la experiencia, no lo hacen solo 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.

Decimos entonces que el enfoque metodológico centrado en la problematización supone asumir una noción de aprendizaje que se aproxima a los “ejes problemáticos” (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. “De manera que el problema de enseñar no se sitúa básicamente en los contenidos, sino en cómo se aprende y, por tanto, en cómo se ha de enseñar para que estos aprendizajes se produzcan” (Zabala, p. 19).

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

► **Estrategias de aprendizaje**

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 resolverlas, 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 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:

Narrativas personales: 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.

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.

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 clave, distinguir lo fundamental de lo anecdótico, entre otras.

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.

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.

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; dos criterios pueden ayudar a esta decisión: a) Definir qué contenido disciplinar y contextual se propone comprender y establecer el principio problematizador para reflexionar con apoyo de la metáfora. b) Escoger aquellas metáforas propuestas 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.

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 las de otros, descubre críticamente las relaciones entre problemas.

Estrategias para evocar memoria: Permiten a las personas recuperar momentos claves 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 periodo que integra tiempos, fechas, actores. Otras técnicas son las representaciones o dramatizaciones, caricaturas, fotorreportajes.

Unidad Capítulo 3 | didáctica

El capítulo desarrolla este tema:

- ▶ Unidad didáctica

UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades responden a las siguientes preguntas: ¿Qué momentos metodológicos proponen? ¿Cuáles actividades de aprendizaje sugiere? ¿Cómo se relacionan con las competencias y ejes problemáticos? El fundamento es la integración de las áreas a partir de criterios articuladores:

Fundamentación interdisciplinaria. 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.

Eje problematizador y contenidos. Los ejes se constituyen en referentes de tensión e integración de situaciones y su relación con los contenidos ordenadores de la propuesta educativa.

Competencias. La integración demanda que las capacidades no estén condicionadas por el aprendizaje de contenidos, sino que posibiliten aprender a pensar los fenómenos sociales.

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 (a excepción de las unidades de los CLEI 5 y 6, las cuales, al tener mayor grado de complejidad y abordaje conceptual, se desarrollaron de manera disciplinaria, sin alterar la organización establecida para los demás CLEI) y tienen la siguiente estructura:

Competencias específicas de cada área: Son saberes y habilidades que de manera flexible desempeña la PPL en cualquier situación.

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: 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.

Desde las áreas se plantean problemas que exigen identificar tensiones, contradicciones y relaciones con los contenidos de aprendizaje; plantear preguntas que orienten la reflexión sobre el problema; animar a las personas a que realicen de manera autónoma sus propias reflexiones y planteen supuestos.

Contenidos: Estos tienen que ver con los conceptos, ideas, fenómenos sociales y científicos que nos explican por qué las cosas son como son y por qué hemos llegado donde hemos llegado, al tiempo que nos interrogamos si el devenir de la humanidad entera o de nuestro país en concreto hubiera podido ser otro en función de las decisiones políticas, los comportamientos sociales o los usos científicos y tecnológicos (Sacristán, 2015, p. 81).

Momentos metodológicos: El primero tiene que ver con la planeación. Este no está desarrollado en cada unidad, refiere a las actividades previas que le corresponde al tutor desarrollar: revisar y alistar las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje de contenidos o problemas de cada CLEI. Entre los aspectos para tener presentes están

Chequear que la secuencia de actividades es adecuada para el estilo de aprendizaje del adulto y facilita la construcción de significados sobre la situación o contenido que se va a reflexionar.

Hacer, entre otras, preguntas que faciliten describir, analizar, interpretar, comparar, relacionar; 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.

► “Qué sabemos”

Consiste en que el adulto comparta sus concepciones y saberes que posee sobre el contenido o problema objeto de reflexión, para analizarlos a la luz del “eje problemático” de cada ciclo. Seguramente, el repertorio de significaciones que acompaña cada experiencia personal influye en el razonamiento, controversia y opinión que expresan los adultos. De ser así, es central atender 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 uno 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).

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 eso es necesario en este momento metodológico ejercitar habilidades que tengan que ver con la descripción, deducción, 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 si no se dialoga con los conceptos.

Por su parte, le compete al adulto presentar su posición sin intentar imponer sus concepciones; la idea es que sus argumentos presentan 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.

► “Qué nuevos saberes aprendemos”

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.

Entonces 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, la cual no puede restringirse solamente 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.?

► **Qué hacemos con lo que sabemos**

Si los aprendizajes se circunscribieran a la situación aprendida, estos tendrían poca utilidad en la vida, ya que tendríamos que estar repitiéndolos cada vez que cambiaran las situaciones en las que se producen. 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.

Capítulo 4 | Herramientas

El capítulo desarrolla estos temas:

- ▶ Herramientas de análisis global
- ▶ Comprensión lectora
- ▶ Debates
- ▶ Dilemas morales

HERRAMIENTA PARA HACER ANÁLISIS GLOBAL

En América Latina los movimientos sociales han hecho importantes aportes a la educación; por ejemplo, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a través del Subcomandante Marcos, presenta una manera de hacer análisis global. La reflexión inicia en la capa externa de la imagen espiral de un caracol, progresivamente desciende de lo general hasta llegar a lo particular. Luego el camino corre a la inversa, es decir, se devuelve –de lo particular a lo general— para identificar posibilidades de transformación sobre las situaciones identificadas. ¡Que hable Marcos!

“Durante varias horas, estos seres de corazón moreno han trazado, con sus ideas, un gran caracol.

Partiendo de lo internacional, su mirada y su pensamiento ha ido adentrándose, pasando sucesivamente por lo nacional, lo regional y lo local, hasta llegar a lo que ellos llaman “El Votán. El guardián y corazón del pueblo”, los pueblos zapatistas.

Así, desde la curva más externa del caracol se piensan palabras como ‘globalización’, ‘guerra de dominación’, ‘resistencia’, ‘economía’, ‘ciudad’, ‘campo’, ‘situación política’, y otras que el borrador va eliminando después de la pregunta de rigor, ‘¿Está claro o hay pregunta?’. Al final del camino de fuera hacia dentro, en el centro del caracol, solo quedan unas siglas: ‘EZLN’.

Después hay propuestas y se dibujan, en el pensamiento y en el corazón, ventanas y puertas que solo ellos ven (entre otras cosas, porque aún no existen). La palabra dispar y dispersa empieza a hacer camino común y colectivo. Alguien pregunta ¿‘Hay acuerdo? ‘Hay’, responde afirmando la voz ya colectiva.

De nuevo se traza el caracol, pero ahora en camino inverso, de dentro hacia fuera. El borrador sigue también el camino inverso hasta que solo queda, llenando el viejo pizarrón, una frase que para muchos es delirio, pero para estos hombres y mujeres es una razón de lucha: “un mundo donde quepan muchos mundos”. Más despuecito, una decisión se toma”.

Comandante insurgente Marcos. EZLN. Montañas del suroeste Mexicano. Tomado de ‘Chiapas: la treceava estela’.



De lo global a lo local



De lo local a lo global

HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Todas las unidades didácticas presentan actividades de lectura; cuando el estudiante relaciona las ideas del texto con su saber y experiencia, decimos que ha construido el significado de lo leído. Quien escribe un artículo sigue una regla básica, por un lado, desarrolla ideas sobre el qué, dónde, cómo, cuándo, quiénes; alrededor de ellas narra y describe situaciones. Otro interrogante refiere al porqué –justificación o causa– de un problema; y finalmente el para qué, este responde a la intención del escribiente. Veamos algunas sugerencias para ejercitarse la comprensión lectora.

Ayude a identificar ideas claves del texto, un criterio para descubrirlas es entender las funciones que cumplen aquellas en el documento, por ejemplo:

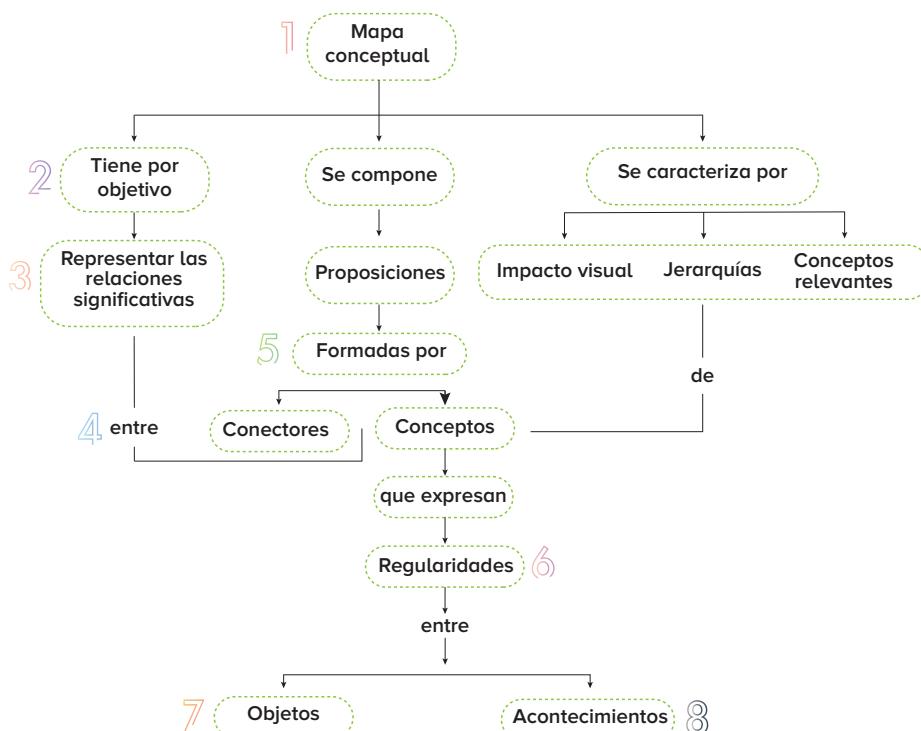
- Pequeñas afirmaciones con sentido en los párrafos
- Definición de conceptos o nociones
- Preguntas que por su importancia merecen ser dialogadas en clase
- Sentimientos y creencias del autor
- Presentación de experiencia propia o de otros
- Relaciones que establece el lector entre las ideas de quien escribe el texto y otros escritores sobre el mismo asunto
- Intención que persigue el articulista
- Desde dónde escribe, es decir, si el documento corresponde a una posición de pensadores sociales y científicos.

► Comente sobre la importancia de subrayar y redactar notas

Las dos acciones se realizan simultáneamente, de una parte, resaltar con lápiz las ideas claves contenidas en la lectura y a continuación escribir pequeños comentarios, opiniones, preguntas, dudas y afirmaciones que facilitan comprender el sentido de lo leído. Resulta importante evitar el subrayado de extensos párrafos (genera confusión), en cambio sí rastrear la palabra o término principal; sobre estos el autor construye sus ideas.

► Explique cómo elaborar esquemas para relacionar aspectos relevantes de lo leído

Se empieza por retomar las ideas claves del texto y comentarios del estudiante; estas dos consideraciones sirven de base para construir, por ejemplo, un esquema o mapa conceptual; la siguiente gráfica ilustra la secuencia que ha de seguirse para construirlo.



Tomado de el mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. En: plasticidad restauración neurológica, volumen 5, número enero-junio de 2006.

Indique el siguiente paso: Escribir un resumen del documento siguiendo la secuencia que propone el esquema conceptual; además, se retoman las notas –previamente redactadas– relacionadas con ideas o nociones establecidas en el mapa. El resultado es una recapitulación y comprensión que el estudiante logra sobre los planteamientos del autor.

Aliente a las personas a efectuar un análisis; una manera sencilla es hacer relaciones entre los conceptos que aparecen en el mapa conceptual, con ello se fuerza a construir explicaciones más integradas.

HERRAMIENTA PARA HACER DEBATES

Las unidades didácticas con frecuencia acuden al debate para controvertir o analizar un tema desde las opiniones propias del estudiante. Para alentar la discusión usted puede apoyarse en tres acciones:

► Antes del debate

Conforme dos equipos que adoptarán argumentos opuestos sobre el problema o contenido en cuestión.

Cada grupo de estudiantes lee y estudia el tema, problema o caso en cuestión.

► Durante el debate

Designe un moderador que se ocupe de dos funciones: primero, presentar el tema y objetivo del debate y, segundo, facilitar el diálogo o conceder la palabra a quienes desean presentar sus argumentos.

Conceda un tiempo para que cada grupo por separado llegue a un acuerdo sobre el análisis que va a exponer; igualmente, definir las preguntas que van a formular al equipo contrario.

Anime a los grupos a expresar sus opiniones y contraargumentar las posturas contrarias a la propia.

► Cierre del debate

Elabore junto con los estudiantes un esquema que facilite organizar las ideas más relevantes de la disputa:

Postura del grupo 1	Postura del grupo 2
Argumentos centrales	Argumentos centrales
1.	1.
2.	2.
3.	3.

HERRAMIENTA PARA USAR DILEMAS MORALES

Esta herramienta estimula la capacidad de construir decisiones basadas en argumentos; igualmente, permite considerar acciones dirigidas a resolver un problema que compromete principios, maneras de vivir y pensar. Puede ser usada en las unidades didácticas para abordar situaciones cotidianas del centro penitenciario y, de manera amplia, escenarios locales, municipales, etc.

El monitor puede apoyarse en esta ruta:

Entregue a cada persona una copia del dilema, ésta la lee cuidadosamente.

Invite al estudiante a contestar las preguntas registradas al final del texto.

Aliente a los participantes a argumentar por escrito las razones que respaldan la decisión propia, es decir, explicar el porqué de su juicio.

Oriente una conversación grupal orientada a establecer acuerdos sobre las opciones sugeridas en el dilema; es importante que los consensos alcanzados estén acompañados de razones o argumentos que respaldan la decisión.

Cierre con una reflexión que relacione los acuerdos del grupo con el objetivo y tema que se esté trabajando en clase.

Acuda a la ruta anterior y desarrolle este dilema con su grupo de clase; una condición es que tenga relación con el objetivo o tema de la sesión.

¡Un cupo en el equipo de micro!

Cuando dijeron que no inscribiríamos a Peña en el equipo de micro del salón, aprovechando que él no fue a estudiar hoy, me opuse inmediatamente. Él es mi vecino y mi amigo, vive en la finca siguiente y nos conocemos desde muy pequeños. Le encanta el fútbol y sería muy doloroso para él que lo sacáramos del equipo de séptimo para los interclases.

Yo sé que tienen razón —les dije a mis compañeros.

—Pero qué tal que a ustedes los sacaran también por los defectos que tienen. Una cosa es tener defectos y otra ser puerco —dijo Manuel.

—No es que sea puerco —volví a intervenir mientras los demás se reían y le hallaban la razón a Manuel—, lo que pasa es que no alcanza a bañarse antes de venirse al colegio y tampoco le dan plata para el desodorante.

Ni Peña, ni yo, ni Manuel... ninguno de nosotros es buen jugador. Todos somos reemplazables en la cancha, pero jugamos con pasión, nos encanta competir y es la única oportunidad que tenemos en la vereda para estar en un campeonato. Por eso es tan importante estar en ese equipo. Si hubiera más gente que quisiera jugar en el salón, yo sacaría otro equipo, solo por participar y por incluir a Peña, pero no.

Tampoco puedo asegurarles a los demás que Peña va a controlar su sobaquera de un día para otro. Sé que le podemos ayudar regalándole un desodorante o hablando con la profe para que lo dejen bañar en el colegio. Pero esas soluciones pueden tomar tiempo y mañana se cierran las inscripciones.

Manuel tomó la vocería del equipo para darme un ultimátum en tono agresivo: —¡Deje de defenderlo, Remolina, parece que fuera su novio. Que aprenda a ser limpio! No vamos a inscribir a Peña. Y si a usted no le gusta, pues tampoco juegue.

Metemos a Rogert, que sí quiere estar en el equipo —agregó Jerson—. Avise mañana qué va a hacer porque hay que entregar la planilla de inscripción —concluyó Manuel.

¿Qué responderías mañana si estuvieras en el lugar de Remolina?

Fuente: Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 14094258 vol. 18(2) mayo-agosto, año 2014, págs. 106-107.

► El cierre de la ruta puede enfatizar en tres aspectos

Reconocer que el otro tiene un modo de pensar diferente al mío; en consecuencia, sus argumentos son válidos porque son parte de sus creencias, ideas o juicios. Pero, de manera simultánea, entender que el punto de vista personal resulta insuficiente, se requiere juntar otras opiniones para comprender la magnitud del problema. Y, finalmente, es importante advertir que los acuerdos –logrados en dicho dilema– expresan una forma de “imaginar”, “pensar”, “comprender”, “confrontar”, “transformar” la convivencia con otras personas.

► REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acín, Alicia (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No. 2/julio-diciembre. Nueva Época. México.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Arbeláez, Teresa (2004). *Una construcción de saber pedagógico en el aula*. Bogotá. Universidad de San Buenaventura.

Boufleuer, Pedro (2015). Conocer/conocimiento. En: *Diccionario Paulo Freire*. Lima Ed. Ceaal.

Fariñas Gloria. El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigo-gostkiana: una aproximación conceptual. En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 37, Noviembre 25 de 2005. <http://rieoel.org/1090.htm>.

Flecha, Ramón.(2004) La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 18, número 2. España: Universidad de Zaragoza.

Freire, p, (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

(2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.

Concientización. Sao Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por una pedagogía da pregunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Ed, Siglo XXI, 2004.

Gagliano, Rafael (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Módulo 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Hanemman, Ulrike (2013). “Diversidad”. En: aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. OEI.

Ibáñez, Jesús (1985). Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social. Madrid: Siglo XXI.

Infante, María Isabel y Letelier, María Eugenia (2005). Educación de adultos y diversidad, *Pensamiento Educativo*, vol. 37, núm. 2. (diciembre).

León, Emma. (1991): La educación: una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 53, No. 4 (oct._dic. 1991), pp. 93-106. <http://www.jstor.org/stable/3540666>.

Monereo, C. (1994), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Crao.

Osowski, Cecilia (2015). Situaciones límites. En: *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Ed. Ceaal.

Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y Escuela, Serie Fundamentos No. 4*. Sevilla:- Díada Editorial.

Román Martiniano (2001). *Diseños curriculares de aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Sacristán, Gimeno (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Ediciones Morata,

Sanz Hernández, Alexia (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. En: *Asclepio* vol. LVII-1-2005. España.

Torres, Alfonso (2007). *La educación popular, trayectorias y actualidad*. Bogotá: Editorial el Búho.

Trombetta, Sergio (2015). Alteridad. En: *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Ed. CEAAL.

Zemelman, Hugo (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.

(1987) Totalidad y racionalidad científica. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Colegio de México, 1987.



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