



**Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos**  
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).

## **PEDAGOGÍA DE LA POTENCIA Y DIDÁCTICA NO PARAMETRAL: UNA APUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS**

### **Autores:**

**Pérez Martínez, Ana Mercedes**

**Correo electrónico:** [mercedesp3008@gmail.com](mailto:mercedesp3008@gmail.com);  
[mercedes.perez@uptc.edu.co](mailto:mercedes.perez@uptc.edu.co)

**Monguí Naranjo, Carlos Alberto**

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

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT

Panamá

**Eje temático:** Voces y experiencias de maestros y maestras: apuestas pedagógicas e innovaciones didácticas en el aula

**Resumen:** Esta ponencia surge de la revisión teórica y conceptual del proyecto de investigación Doctoral "Lineamientos para la Formulación de una Didáctica Matemática no Parametral a partir de los Saberes Matemáticos Indisciplinados en el Cultivo de la Papa en el Municipio de Sogamoso", investigación que se está realizando en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, de la ciudad de Panamá. En primer lugar, se exponen los aspectos teóricos de Pedagogía de la Potencia como una nueva perspectiva a partir de la cual, se pueden emprender nuevas formas de concebir la educación. En segundo lugar, se debatirán los diferentes conceptos establecidos sobre el vocablo

polisémico de Ruralidad como un espacio donde emergen diferentes saberes matemáticos que no se aceptan desde la institucionalidad pero que muchas veces se establecen como fundamentales en las prácticas donde se utilizan aspectos matemáticos. En esta investigación estos saberes se denominan Saberes Indisciplinados. Igualmente, se exponen algunos de los aspectos teóricos propuestos por la didáctica argentina Estela Quintar quien, desde la Pedagogía de la Potencia, propone como posibilidad para establecer una Didáctica no Parametral para la mejoría y enriquecimiento del proceso de enseñanza. El objetivo de esta ponencia es hacer explícitos tales aspectos teóricos con la posibilidad de plantear algunos lineamientos generales para una Didáctica No parametral para la enseñanza de las matemáticas que emerjan de las historias, vivencias y experiencias de los cultivadores de la papa y padres de familia de estudiantes con dificultades de aprendizaje de las matemáticas, pero, dueños de una gran riqueza de saberes matemáticos indisciplinados.

## **Introducción**

La escuela está inmersa en un contexto muchas veces de incertidumbre expresada a través de crisis humanitarias, económicas, sociales y psicológicas. Crisis que se introducen cada vez más en ella y desde allí, reclaman nuevas maneras de visualización, análisis, y posibles acciones que conduzcan al reconocimiento de los sujetos no de manera neutra, ni desde parámetros universales y homogéneos sino, desde sus propios contextos diversos y muchas veces desiguales.

Tales acciones deben ir encaminadas entonces a generar rupturas con enfoques verticales y partir de la realidad de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, valorar las expresiones y configuraciones de su contexto y desde allí, generar propuestas académicas y didácticas especiales que establezcan relaciones alternativas entre tales procesos. Esto implica una

deconstrucción y resignificación de lo establecido, donde se reconozca al individuo como sujeto de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social.

El propósito de esta ponencia es exponer algunos aspectos teóricos en los que se sustenta el proyecto mencionado, que permitan desde la Pedagogía de la Potencia entendida como la capacidad que tiene todo individuo de pensarse no desde teorías foráneas y abstractas sino, desde su subjetividad, historia y experiencia, identificar problemas y buscar soluciones (Zemelman, 2015b). En el seno de esta, es posible que emerjan los fundamentos epistemológicos de una didáctica no parametral en este caso, para la enseñanza de las matemáticas. Los fundamentos de esta pedagogía y la Didáctica no Parametral (Quintar, 2009), los conceptos de ruralidad y saberes indisciplinarios matemáticos, pueden servir como horizontes teóricos que orienten la construcción de una didáctica diferente bien como una nueva alternativa o como complemento al uso de la didáctica tradicional uniparametral desde de uno de los cultivos tradicionales en el departamento de Boyacá, el de la papa.

### **Metodología:**

Para todos es conocida la ya naturalizada dificultad en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Uno de los contextos más problemáticos es el rural donde se entretajan múltiples factores de tipo social y contextual con un desconocimiento de sus particulares como posibles gérmenes de saberes que en su mayoría no son identificados por los saberes disciplinares impuestos desde posiciones ajenas a su entorno. Con la intención de buscar nuevas alternativas para la enseñanza de este saber, se ha pensado utilizar la riqueza de saberes no disciplinares matemáticos que emergen del surco del cultivo, de su historia y comercialización de la papa.

Desde allí, es posible construir conocimientos matemáticos disciplinares con nuevas resignificaciones y sentidos para los estudiantes en sus propios contextos con la posibilidad de generalización a través de abstracciones con capacidad de interpretar problemas e imaginar sucesos, planificar soluciones, proyectarse y soñar un mundo rural mejor. En esta ponencia se realiza en primer lugar un pequeño recorrido por algunos conceptos tales como ruralidad, pedagogía de la potencia, Didáctica no Parametral y Saberes Indisciplinados, que sirvan como posibles sustratos en la construcción de algunos fundamentos no uniparametrales tradicionales sino desde diferentes relaciones dinámicas que vayan más allá del enfoque tradicional de centrarse en currículos a través de los cuales se transmiten los saberes relacionados con las matemáticas en forma despersonalizada y neutral (Romero & Rico, 1999).

### **Desarrollo**

El lenguaje especializado de las matemáticas muchas veces, no guarda ninguna relación con el utilizado en contextos particulares campesinos lo cual provoca una serie de rupturas y quiebres que es necesario problematizar. Pochulu (2014), conceptúa, que las problemáticas e incertidumbres sobre el papel de la enseñanza y aprendizaje institucionalizado de las matemáticas y el contexto solo pueden entenderse a través de procesos investigativos desde la didáctica. Tales procesos deben ir más allá de didácticas tradicionales y universales concebidas bajo el supuesto de que aprenden de la misma manera y, por tanto, se debe enseñar de la misma manera.

Existe la posibilidad de que los conceptos de ruralidad, saberes indisciplinados y pedagogía de la potencia se conviertan en gérmenes de una nueva didáctica no tradicional (no parametral) donde los saberes pueden adquirir nuevas significaciones y desde allí se constituyan en horizontes teóricos y orienten la

construcción de un nuevo modelo didáctico bien como una nueva alternativa o como complemento al uso de la didáctica tradicional uniparametral.

### ***Ruralidad***

El concepto de ruralidad ha sido debatido desde diferentes aspectos antropológicos, sociales y académicos muchas veces con un sentido polisémico teniendo en cuenta que es un término que se ha venido transformando a través de la historia. Su significado depende del momento, el país o la región que se desee estudiar por ejemplo en Colombia el departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, representa la zona rural como la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. Región que no cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas y demás tampoco dispone por lo general de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas (DANE, 2000).

Las apreciaciones anteriores no son suficientes para caracterizar la zona rural pues no se tienen en cuenta las dinámicas sociales, culturales y económicas que subyacen en ella. La ruralidad en Colombia también ha sido objeto de marginalización, discriminación, y desigualdad educativa y económica, situaciones que han marcado cada vez más una visible brecha social (Acosta, Ordoñez, & Parra, 2013). En el vaivén social se produce un conjunto de prejuicios y de estereotipos muy negativos hacia el contexto rural que lo deslegitima y lo ridiculiza. Estos prejuicios han estado reproducidos por diversos agentes sociales, especialmente en la escuela que es utilizada como mecanismo para reproducción de un tipo de conocimientos hegemónicos y universales que provoca fracturas con las culturas locales con un claro mensaje de clasificación de sus habitantes como de segunda o tercera categoría dentro de la escala de valores sociales: esto provoca la

Descampesinización o urbanización de lo rural, toda vez que, el sistema educativo, está pensado a partir de una visión hegemónica, en la cual los sujetos son apartados de la propia vida, de las propias historias, una vez que, sus experiencias sociales no se integran al currículo. (Souza et al., 2012, p. 357).

Y así, sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural son silenciados. Nada de ello es importante ni válido desde el discurso pedagógico urbano, al contrario: "deben imponerse precisamente los currículos diseñados para las escuelas urbanas, uniformarse los valores y romper los sentimientos de pertenencia a un territorio menospreciado desde las grandes urbes (Boix, 2003, p. 5).

Esta situación se hace más notoria en las asignaturas de matemáticas con su lenguaje especializado que muchas veces, no guarda ninguna relación con el utilizado en contextos particulares campesinos lo cual provoca una serie de rupturas y quiebres que es necesario problematizar.

### ***Saberes indisciplinables***

Existen diferentes posiciones epistemológicas que buscan el reconocimiento de saberes matemáticos autóctonos que siempre han existido en determinados contextos que pueden servir para reducir las brechas con los conocimientos disciplinares y facilitar su aprendizaje. Se intenta gestionar un posible encuentro cultural través del cual se reconozcan saberes ocultos bajo la autopista de la modernidad con sus saberes foráneos impuestos en determinados contextos. Beyer (2006), considera el aprendizaje como un producto sociocultural y desde esta perspectiva, analiza el tradicional triángulo didáctico, saber, maestro y alumno, no aislado de la realidad sino inmerso en un determinado ámbito, y

concibe al aula de matemática dentro de “un sistema contextualizado, o como mejor se diría, dentro del ámbito de la teoría de sistemas, como un subsistema que a su vez desarrolla su propia cultura y relaciones sociales, marcadas ellas por las relaciones sociales y la cultura externa al aula”(2006, p. 68).

El reconocimiento de los saberes matemáticos autóctonos que subyacen en las diferentes actividades de determinados contextos, muchas veces no se encuentra explicitados dentro de los conocimientos disciplinares institucionalizados y por lo tanto son invisibilizados y negados desde la academia y en particular desde la escuela. Esto trae como consecuencia la ruptura entre lo institucional y las vivencias de los estudiantes lo que obstaculiza enormemente el logro de un aprendizaje significativo. En el interior de la escuela como entidad eminentemente social, los estudiantes son portadores de conocimientos matemáticos mimetizados en sus prácticas que no obedecen normas lógicas de la matemática disciplinar y universal de los currículos establecidos oficialmente.

En la investigación propuesta, tales saberes se denominarán *Saberes Matemáticos Indisciplinados*. Todas las actividades sociales realizadas en el interior de una cultura, producen conocimientos indisciplinados situados en espacios y tiempos determinados (Miguel y Miorim, 2012). De otro lado, los investigadores Miguel, Vilela y Laner (2012), plantean la problematización indisciplinar de las prácticas sociales como una forma de cuestionar las maneras como estas se relacionan, cómo se movilizan cómo lo hacen y por qué.

Desde nuevas visiones, se pueden relacionar elementos exógenos de la disciplina matemática y conducir su enseñanza mediante relaciones dinámicas que vayan más allá del enfoque tradicional de centrarse en currículos a través de los cuales se transmiten los saberes relacionados con las matemáticas en forma despersonalizada y neutral (Romero & Rico, 1999). Allí, en un ambiente rural usando la riqueza de saberes indisciplinados matemáticos que emergen del cultivo



y comercialización de la papa, es posible construir conocimientos matemáticos disciplinares con nuevas resignificaciones y sentidos para los estudiantes en sus propios contextos con la posibilidad de generalización a través de abstracciones con capacidad de interpretar problemas e imaginar sucesos, planificar soluciones, proyectarse y soñar un mundo rural mejor.

### ***Pedagogía de la Potencia***

La Pedagogía de la Potencia emerge desde los diferentes planteamientos que se desarrollaron en el seno de los movimientos sociales Chilenos de la primera mitad del siglo XX. Si bien la sociedad chilena fue protagonista en diferentes aspectos de carácter político y social, se fueron constituyendo realidades que no eran acordes con la sociedad del momento. En particular, el proceso educativo no tenía el protagonismo que debía pues no se le dio importancia a lo individual, a lo contextual. Se construyeron ideales abstractos tales como pensar que la historia emergía de las relaciones de poder de las clases sociales imperantes y los individuos se concebían como simples productos de estas relaciones y así, la educación y las personas del común en su cotidianidad quedaron sometidos a las reglas del poder imperante

En medio de estas inquietudes, el sociólogo Chileno Hugo Zemelman inicia una línea epistémica donde el eje central está en la recuperación de la historia de vida de los individuos y de su cotidianidad y, desde allí condujo a conclusiones de cómo era darle relevancia al pensamiento sobre los tradicionales cuerpos teóricos imperantes. Con problematizaciones sobre las maneras como se ha construido "el pensamiento que terminaba por construir conocimiento". El eje central de esta línea epistémica estaba en el recate de la vida de los individuos esto es, darle más importancia al conocimiento sobre los cuerpos teóricos existentes pues

En las elaboraciones conceptuales sean de la naturaleza que sean, siempre hay un origen que se tiende a desconocer. Por abstractos que sean los planteamientos, en el ámbito de la teoría, su gestación siempre se realiza desde el mundo concreto. Esta no tenía un papel preponderante en la práctica política. (Zemelman en Rivas, 2005b, p. 114)

Sin embargo, si se analiza la educación en la primera mitad del siglo XX esta no se concebía en términos de subjetividad, era algo neutro y el papel del estudiante era de subalternidad y no protagonista de su propio aprendizaje. Por tal razón las didácticas y pedagogías eran abstractas y uniparametrales como la creencia de que todos los individuos aprendían de la misma manera y que su historia personal y su cotidianidad carecía de importancia. El sujeto educado bajo parámetros tradicionalistas, tiene en su inconsciente la culpa y la responsabilidad de encajar en un mundo construido por otros. Y de allí emerge un sujeto despersonalizado que le toca ser lo que no es (Zemelman en Rivas, 2005b)

El sistema educativo de la época moderna no fue creado para liberar a nadie sino para acomodar a discursos pedagógicos foráneos donde la realidad contextual queda excluida solo se educa para mercantilizar al sujeto. La pedagogía impuesta carece de sujeto. De otro lado, la supremacía de los metarrelatos como legitimadores de verdades totalitarias, someten al ser humano a una sociedad homogenizada en cuyo seno se niega la diversidad. Estas posiciones son objetadas desde la Teoría Crítica que sostiene que el dominio de la naturaleza no ha llevado al hombre a la libertad sino a la explotación del hombre por el hombre (Lyotard, 1987).

Y así, ya desde la década de los setentas, aparecen los llamados maestros de la sospecha como Michel Foucault quien abandona de algún modo la epistemología de la modernidad para mirar el saber desde su historicidad, de las maneras como emerge y cómo se desprende de los sujetos y su historia. Sin embargo,

Zemelman va mucho más allá y da paso a la relación sujeto mundo, coloca a este sujeto en otro lugar en el de la historia, de la memoria de la emocionalidad, de los aspectos políticos y culturales que se entrecruzan en una historia concreta: la Pedagogía de la Potencia. entendida como la capacidad de pensarse no desde las grandes teorías y corrientes filosóficas y deterministas impuestas desde realidades externas, propias de la modernidad sino, desde su sentir, sus creencias, desde lo utópico y, lo inédito. La capacidad de asomarse a lo nuevo como un problema de sobrevivencia que le permita construir su propia realidad (Zemelman, 2015a).

La Pedagogía de la Potencia propuesta por Zemelman coloca al sujeto en otro lugar. La enseñanza en este marco, es un "proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en alguien concreto y en una situación concreta" (p.118). Esta es la epistemología del presente potencial una epistemología de la conciencia histórica. Es un espacio de permanente dinamismo y creación pues no se puede crear si cada individuo no está en su realidad pensando en horizontes de futuro. Se aspira a formar un sujeto constructor de realidades que se puede potenciar desde el presente y no solamente desde el conocimiento impuesto. Cada persona debe hacerse cargo de su propio destino. Debe tener la capacidad de colocarse frente a sus propias circunstancias con espíritu crítico para lo cual se requiere mucho más que conocimiento científico. Es la Pedagogía de la dignidad de ser en el presente como formas de moverse, de estar y de vivir en su mundo con un continuo empoderamiento.

### **La Didáctica no Parametral**

La didacta argentina Estela Quintar sostiene que la Pedagogía de la Potencia es el espacio de recuperación de la memoria, de la historia y del olvido (en Rivas, 2005a) y, desde allí, esta didacta inicia la problematización de cómo se debe

enseñar para producir conocimiento desde las realidades propias de los individuos, ¿Cómo se debe enseñar para provocar en el sujeto el deseo de saber. En el contexto del abandono de la Didáctica Uniparametral, esta investigadora (2009), propone la Didáctica no Parametral como una apuesta que invita a una ruptura con lo establecido mediante un proceso intencional de construcción de significados de sujetos atados a su territorio. Allí, los sujetos vivencian una realidad dinámica a través de la cual, logran establecer vínculos y se recobra el sentido de una práctica docente que responda a la realidad de los alumnos.

La Didáctica no Parametral es un planteamiento teórico que invita a reflexionar permanentemente en el acto de educar y a problematizar lo que parece natural y normal, a mirar lo que se pierde en la objetividad y a reflexionar y teorizar lo no pensado y sepultado en las arenas del olvido. Es una fractura con la lógica del positivismo que, percibe la epistemología como el campo de conocimiento que se encarga de estudiar la estructura y fundamentos de la ciencia. La Didáctica no Parametral se centra en el pensamiento de la complejización del conocimiento, donde cada individuo se resignifica en su ser y en su contexto en relación con la realidad y sus condiciones de existencia (Quintar, 2008). El sustrato de esta Didáctica no Parametral es la realidad de cada individuo entendida como una red entretejida por su subjetividad, su historia y su experiencia que como hilos, se convierten en fundamento de su construcción.

**La subjetividad.** Desde la cual se analizan las percepciones del sujeto y sus relaciones con los demás. Tales percepciones se internalizan y naturalizan en cada individuo y permiten “efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 2008, p. 48). Han sido alimentadas desde siempre por sus creencias, fantasías y mentalidades que constituyen su modo de ser y de pensar,

que le han dado significado y hecho posible su conducta fijando pautas de comportamiento marcando su cuerpo y su espíritu con determinados valores.

**La Historicidad.** A partir de la cual el sujeto da cuenta de que su actividad es parte de su historia y de los que le rodean, pero una historia no fija de antemano sino, dinámica, que puede ser cambiada desde ahora, a lo que Hugo Zemelman llama "Presente Potencial": esto es, cada individuo debe ser un sujeto constructor que entiende su historia como una realidad construible que conduzca a la transformación de lo instituido (Zemelman en Rivas, 2005b).

**La Dialéctica.** Entendida como articulación desde el diálogo y la crítica a través de lo cual, cada individuo razona, debate puntos de vista de otros y reflexiona sobre realidades construidas e impuestas mientras va construyendo la propia.

**La Experiencia del sujeto y de otros.** Si se analiza la realidad desde cada individuo, esta tiene muchas direcciones, muchas orientaciones que, en contextos comunes, enriquecen cualquier relación ya que se establecen empatías, saberes comunes y aprendizajes compartidos de donde emerge una resonancia que permite ir más allá de lo propio en la búsqueda de sentidos y pertenencias y de potencia esto es, la capacidad del individuo para hacerse más fuerte.

En el interior de tales fundamentos es posible trabajar provocando en el alumno el deseo de saber, de comprender y conocer su contexto y conducirlo a problematizar cuestiones como: ¿por qué vive?, ¿cómo vive?, ¿quién es y qué, elije ser en su contexto? En otras palabras, la Didáctica no Parametral se puede expresar como la didáctica de sentido, lo que implica problematizar sobre lo que se aprende a diferencia del concepto tradicional de Didáctica como algo meramente prescriptivo, sin ninguna contextualización de acuerdo a los sujetos y circunstancias lo que se transforma en problemático (Steim, Misirles, &

Montero, 2014) ya que el estudiante, sobre todo el rural, no le encuentra sentido a lo que aprende esto es, una Didáctica del sin sentido causando una forma de violencia didáctica hacia los estudiante. Allí el error es tomado como crítica y no como oportunidad para corregir y aprender de la experiencia.

Desde una visión diferente, la Didáctica no Parametral trabaja como un modo de hacer con otros enriqueciendo poco a poco y de manera progresiva, conocimientos que van emergiendo de saberes indisciplinados propios de contextos y culturas adquiridos de las vivencias de cada uno. Y de la misma manera, allí los maestros deben estar comprometidos con lo que dicen y hacen a partir de su propia vida, de su propia experiencia. A partir de una conversación casual se puede ir profundizando en temas que preocupan a todos los estudiantes que, como puntos de partida ofrecen una gran oportunidad para introducir nuevos saberes y conocimientos científicos. Y así se construye conocimiento colectivo a través de experiencias y consensos donde la voz de cada uno es reconocida.

El abandono de la posición uniparamétrica de enseñanza de las matemáticas debe tocar la misma formación de maestros pues aunque que “la investigación sobre el aprendizaje de las matemáticas se está volviendo cada vez más sofisticada, las clases se convierten cada vez más en una especie de reto imposible para la mayoría de profesores” (Bishop, 2005, p. 20). La creencia de que el conocimiento matemático no se crea sino, que se recibe ha influido en las maneras de enseñar y aprender esta disciplina pues niega al estudiante la posibilidad de interrogar el mundo, con sus vivencias y sus necesidades. Debe quedar en rezago el maestro como dueño absoluto de los conocimientos y el estudiante como receptor pasivo de los mismos. Por ello, la didáctica también debe someterse a ciertos cambios, dejar de ilustrar para vivenciar (Ospina, 2010).

## Conclusiones

El saber escolar matemático se ha instalado desde siempre en la educación institucionalizada a nivel de todos grados como elemento fundamental en la formación racional y creativa de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los grandes avances en su didáctica, aún continúan diferentes aspectos que obstaculizan tanto su enseñanza como su aprendizaje y, estos procesos se siguen cuestionando. La mayoría de estos problemas se suscitan en el interior del salón de clase permeados por diferentes situaciones que aún no se han interrogado sobre todo en las zonas rurales donde el problema se sigue agudizando. La desmotivación en gran medida se debe a que al estudiante no le interesa algo que no le ve sentido para su vida cotidiana, pero, si es posible transformar su propia situación muchas veces de carencias como un campo de análisis, no solo se va a motivar, sino que existe la posibilidad de convertirse en protagonista de su aprendizaje desde otras posibles alternativas.

Los fundamentos sobre la Pedagogía de la Potencia, la Didáctica no Parametral, Ruralidad y Saberes Indisciplinados ofrecen un posible horizonte teórico que oriente el planteamiento de algunos lineamientos generales para la emergencia de una Didáctica no Parametral que surja de la cotidianidad, contexto, cultura e historia de la población rural. Aquella desde la cual los estudiantes de matemáticas que no tienen discurso para los discursos teóricos existentes, dejen de no existir y se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje.

Lo más importante de estas reflexiones es hacer visible la posibilidad de que de la relación dialógica de estos cuatro elementos teóricos descritos con brevedad, surja una nueva manera de aprender y enseñar matemáticas con otras resignificaciones y sentidos que nazcan de la cotidianidad de los estudiantes en medio del surco del cultivo de la papa. Aunque la posibilidad de que este modelo didáctico se constituya en una investigación sustantiva esto es, aplicable solo a

este o situaciones similares, cabe la posibilidad de buscar nuevos elementos teóricos que enriquezcan y hagan más robusta y general esta investigación.

## Referencias

- Acosta, C., Ordoñez, L., & Parra, R. (2013). Pobreza, Brechas y Ruralidad en Colombia I. *Coyuntura Económica: investigación económica y social*, 43(1), 15 - 36.
- Beyer, W. (2006). El laberinto del significado: la comunicación en el aula de matemáticas. In D. Mora & W. Serrano (Eds.), *Lenguaje, comunicación y significado en Educación matemática* (pp. 61 - 151). Bolivia: Grupo de investigación y difusión en Educación matemática.
- Bishop, A. (2005). *Aproximación sociocultural a la Educación Matemática*. Cali: Universidad Del Valle.
- Boix, R. (2003). Escuela Rural y Territorio. *Revista Digital eRural: educación, Cultura y desarrollo Rural*, 1(1), 1 - 8. Conceptos básicos (2000).
- Foucault, M. (2008). *Las Tecnologías del yo y otros temas afines*. Buenos Aires Paidós
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna. informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Miguel, A., Vilela, D., & Laner, R. (2012). Problematización indisciplinar de una práctica cultural numa perspectiva Wittgensteiniana *Reflexaeca* *Revista do programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado e Doutorado*, 20(2).
- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. Retrieved from <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/WilliamOspina>
- Pochulu, M. (2014). Didáctica general y didáctica de las matemáticas: continuidades, disrupciones y tensiones. In M. Carvalo & S. Lizarriturri (Eds.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus*



- relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María: E-Book.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Facultad de educación. Maestría en Educación Universidad de Manizales Ipecal
- Quintar, E. (2009) *Pedagogía de la Potencia y didáctica no parametral/Interviewer: J. Salcedo*. (Vol 1), Revista Interamericana de Educación de Adultos, Bogotá
- Rivas, J. (2005a). La Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 27(1), 113 - 140.
- Rivas, J. (2005b) *Pedagogía de estar siendo/Interviewer: H. Zemelman & E. Quintar*. (Vol 1), Revista Interamericana de Educación de Adultos vol 27, Patzcuaro Mexico
- Romero, I., & Rico, L. (1999). Construcción social del concepto de número real en alumnos de secundaria. Aspectos cognitivos y actitudes. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 259 - 271.
- Steim, J., Misirles, G., & Montero, M. (2014). Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de Argentina. In. Buenos Aires Universidad General San Martín.
- Zemelman, H. (2015a). Los docentes protagonistas en los procesos educativos Retrieved from <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>.
- Zemelman, H. (2015b). *Octavo Encuentro Internacional de Educación*. Paper presented at the Los Docentes protagonistas de los procesos educativos