

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Autores

Adriana Arbeláez Barrero
Adriana María Gallego Henao
Alexánder Hincapié García
Alexandra Gómez
Ana María Suárez Mesa
Andrés Klaus Runge Peña
Arley Fabio Ossa Montoya
Bernardo Barragán Castrillón
Carolina Franco Ossa
Catalina Palacio Chavarriaga
Cristian Camilo Arango Aguirre
Dany Esteban Valencia Espinosa
Deivis Robinson Mosquera Albornoz
Diana Carolina Pardo Quevedo
Diego Fernando Pinzón Pérez
Diego León Cossio Sepúlveda
Difariney González Gómez
Dora Inés Arroyave Giraldo
Doris Adriana Ramírez S. (directora)
Edwin Mosquera Lozano
Eliana Teresa Galeano Tabares
Enid Daniela Vargas Mesa
Fanny Lucía Penagos Escobar
Geiber Olinse Agudelo Torres
Germán Londoño Villamil
Grey Monterrosa Gómez
Ignacio Julio Idoyaga
Jaime Andrés Gaviria Bedoya
Jair Hernando Álvarez Torre
Jairo Gutiérrez Avendaño
Jefferson Tello-Zuluaga
Jhony Alexander Villa Ochoa
Johann Enrique Pérez
Jorge H. Betancourt Cadavid
José Vicente Abad Olaya
Juan Camilo Vásquez Atehortúa
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Katherine Baena Henao
Leiby Cristina Arias Quirós
Leisy Magdalí Arroyave Taborda
Liceth Paola Alzate Montero
Liliana Chaves Castaño
Luisa Fernanda Acosta Castrillón
María Clara Arenas Sanín
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
Milton Daniel Castellano Ascencio
Mónica María Cortés Márquez
Nathalia Mesa
Ricardo León Gómez Yepes
Rubén Darío Velásquez González
Ruby Cristina Giraldo Calle
Ruth Elena Quiroz Posada
Sandra I. Arango-Vásquez
Sara Carolina Carrillo David
Silvia García de Cajén
Ximena Forero Arango
Yisneth Nathaniela Álvarez Tobón
Yhonathan Cano Garcés

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores

Universidad Pontificia Bolivariana 2020
(Doctorado en Educación)
Universidad San Buenaventura 2021
(Doctorado en Ciencias de la Educación)

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Presentación general	11
-----------------------------------	-----------

Proyectos de investigación de posgrados de 2020: investigación para superar distancias

Los posgrados: espacios de socialización investigativa.....	17
<i>Milton Daniel Castellano Ascencio y Ruth Elena Quiroz Posada</i>	

<i>Ciencia, tecnología y sociedad</i>	26
--	-----------

1. El currículo de ciencias naturales en Colombia: algunas cuestiones epistemológicas	26
<i>YisnetPathaniela Álvarez Tobón y Dora Inés Arroyave Giraldo</i>	
2. Las competencias digitales para la formación de ciudadanía digital en el área de tecnología e informática en la educación media	38
<i>Ruby Cristina Giraldo Calle</i>	
3. La gestión: dispositivo de las políticas educativas en las instituciones educativas en Colombia, 2002-2015	55
<i>Adriana Arbeláez Barrero y Arley Fabio Ossa Montoya (director)</i>	
4. Prácticas educativas: el discurso del maestro como ejercicio de poder	72
<i>Enid Daniela Vargas Mesa y Adriana María Gallego Henao</i>	

Competencias y apuestas didácticas..... 84

5. Secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales para promover la competencia lectora de los niños en sus primeros años de escolaridad 84
Leiby Cristina Arias Quirós, Fanny Lucía Penagos Escobar y Doris Adriana Ramírez S. (directora)
6. Percepciones construidas por estudiantes del grado noveno sobre los pensamientos matemáticos..... 97
Liceth Paola Alzate Montero y Leisy Magdali Arroyave Taborda
7. Estrategias de afrontamiento: habilidades que protegen a los estudiantes frente a situaciones de acoso escolar 107
Catalina Palacio Chavarriaga y Jairo Gutiérrez Avendaño

Línea fenomenológica y narrativa 119

8. Trascendentalidad e intersubjetividad: condiciones fenomenológicas en la evaluación educativa..... 119
Johann Enrique Pérez y Jorge H. Betancourt Cadavid
9. El relato de vida como experiencia ejemplar: un estudio sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios..... 133
Mónica María Cortés Márquez y Ruth Elena Quiroz Posada
10. Bases de constitución de la historia de literacidad en niños escolares 150
Yhonathan Cano Garcés y Milton Daniel Castellanos Ascencio
11. Concepción de prácticas docentes: retos de inclusión y necesidades educativas especiales en la Institución Educativa José Joaquín Vélez de Apartadó 165
Grey Monterrosa Gómez
12. Relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones la gestión educativa de los directivos. El caso de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín 176
Rubén Darío Velásquez González

**Proyectos de investigación de posgrados de 2021:
soluciones glocales desde la investigación en educación**

La investigación doctoral en educación: pensamiento
situado de los docentes 190
Juan Carlos Echeverri-Álvarez

***Conversaciones sobre infancia y educación*..... 199**

13. Sentidos otorgados al comportamiento de los alumnos:
una mirada a la construcción del *transgresor* en la escuela..... 199
Luisa Fernanda Acosta Castrillón y Andrés Klaus Runge Peña (director)

14. Infancias de tercera generación: una mirada
a las infancias en Colombia 214
Diana Carolina Pardo Quevedo

15. La esfera del consumo tecnomediático y su papel
en la socialización de un grupo de niños y niñas
de preescolar de la ciudad de Medellín. Un estudio de caso 225
Sara Carolina Carrillo David

16. Infancia, escuela e higienización: un acercamiento
a las escuelas de Medellín (1918-1946)..... 236
*Dany Esteban Valencia Espinosa, Jair Hernando Álvarez Torre y
Juan Camilo Vásquez Atehortúa*

***Conversaciones sobre formación y profesionalidad docente* 252**

17. Escritura colaborativa entre maestros formadores
y en formación en los semilleros de investigación
desde un enfoque en literacidades académicas críticas..... 252
José Vicente Abad Olaya

18. Desarrollo de las actitudes y destrezas investigativas
en el proceso de formación de licenciados en Antioquia 264
Deivis Robinson Mosquera Albornoz y Jairo Gutiérrez Avendaño

19.	Actitudes de los docentes de básica primaria de instituciones públicas de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad	274
	<i>Jefferson Tello-Zuluaga</i>	
20.	Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación	287
	<i>Carolina Franco Ossa y Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo</i>	
	<i>Conversaciones sobre didácticas</i>	298
21.	Revisión de literatura semisistemática sobre el razonamiento estadístico	298
	<i>Jaime Andrés Gaviria Bedoya, Difariney González Gómez y Jhony Alexander Villa Ochoa</i>	
22.	Incidencia de las habilidades de pensamiento algorítmico en las habilidades de resolución de problemas.....	317
	<i>Diego Fernando Pinzón Pérez</i>	
23.	Modelo pedagógico para el aprendizaje en red: hacia una nueva comprensión de la educación virtual.....	334
	<i>Ximena Forero Arango</i>	
24.	Interacciones comunicativas y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales	342
	<i>Nathalia Mesa, Alexandra Gómez y Sandra I. Arango-Vásquez</i>	
25.	¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?	356
	<i>Ana María Suárez Mesa y Ricardo León Gómez Yepes</i>	
26.	La complejidad de aprender energía mecánica: evidencias desde un enfoque semiótico triádico.....	385
	<i>Edwin Mosquera Lozano, Germán Londoño Villamil, Silvia García de Cajén y Ignacio Julio Idoyaga</i>	

<i>Conversaciones híbridas sobre educación y pedagogía</i>	395
27. Modos de subjetivación a través de la música como saber escolar enseñable en Colombia (1978-1994)	395
<i>María Clara Arenas Sanín, Bernardo Barragán Castrillón y Jair Hernando Álvarez Torres</i>	
28. El estudio de los debates entre teorías contrapuestas: la aporía como apertura para la investigación.....	407
<i>Liliana Chaves Castaño</i>	
29. En cada letra muerta yace un espíritu vivo: actitudes favorables hacia la violencia en los libros de texto escolar del área de ciencias sociales de educación básica secundaria y educación media	421
<i>Cristian Camilo Arango Aguirre y Alexander Hincapié García</i>	
30. Facticidad, formación y memoria: a propósito de la obra de Reyes Mate.....	438
<i>Diego León Cossio Sepúlveda y Alexander Hincapié García</i>	
31. Los hiperbóreos de Nietzsche y el interno creador	452
<i>Geiber Olinse Agudelo Torres y Alexander Hincapié García</i>	
32. Arqueología-genealogía: aspectos procedimentales en la pregunta por los discursos, prácticas y usos de la convivencia en Colombia	463
<i>Eliana Teresa Galeano Tabares y Juan Carlos Echeverri Álvarez (director)</i>	
Palabras finales	479

Presentación general

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Universidad Pontificia Bolivariana

juan.echeverri@upb.edu.co

El escenario interinstitucional académico e investigativo denominado “Coloquio”, desde 2019 ha impulsado la idea de poner en común los procesos y los resultados de las investigaciones de estudiantes de doctorado principalmente; además, sus memorias son publicadas en formato libro no solo como alternativa de publicación de los investigadores en formación, sino como insumo de consulta de investigadores en cualesquiera niveles del sistema educativo. En los años 2020 y 2021, se ofrecieron los diálogos de posgrado dos y tres, por tanto, a la sazón se tendría que contar con sendos libros de memorias. Empero, esos mismos años fueron particularmente complejos para la cotidianidad académica en general, y para el desarrollo de programas en educación como doctorados y maestrías, en particular. Complejidad aportada, en parte, por la pandemia mundial conocida como covid-19. Uno de sus efectos fue el confinamiento general de la población y, consecuentemente, el cierre físico de las universidades, lo cual exigió la continuidad de los procesos formativos mediados

tecnológicamente. También tuvo que pasar de un formato presencial a una lógica virtual que, si bien no era nueva en las universidades, pues desde hace algunas décadas venía posicionándose de modo paulatino, con la pandemia experimentó una imposición general intempestiva para la cual no todos estaban preparados, mucho menos para hacer esta clase de eventos totalmente virtuales.

Pese a balances muy positivos, lo cierto es que todavía se está en la curva de aprendizaje para hacer los eventos virtuales cada vez más atractivos para los estudiantes y la comunidad académica en general. Un segundo efecto de la virtualización fue la ralentización de procesos importantes que se veían postergados para atender a lo urgente, por ejemplo, el trabajo que requiere la edición de un libro se veía postergado por las imposiciones de adecuar los cursos, las direcciones y las asesorías de tesis a estos nuevos ambientes para darles continuidad a los semestres académicos. De este modo, el libro sufrió contingencias que fueron postergando su aparición oportuna en relación con el cronograma propuesto.

Sin embargo, en términos del lenguaje de administradores e innovadores, cada crisis comporta, mejor que un anquilosamiento, una oportunidad para quienes son capaces de reconocer las potencias de las circunstancias. Así, la oportunidad de ver juntos los trabajos de tesis de un número mayor de estudiantes enriquece las perspectivas e, incluso, puede ser objeto de análisis para los mismos programas que, con base en el material presentado, pueden hacer exámenes de autocrítica, de gestión curricular, de direccionamiento de las preguntas de investigación. Un primer acercamiento a estas ponencias (artículos) es alentador: cierta amplitud temática que permite abordar asuntos caros a la educación del pasado, del presente y, por qué no, de ciertos posibles futuros: didácticas, infancias, subjetividades, prácticas educativas, formación ciudadana y acoso escolar; también participan de las conversaciones asuntos como: narrativas, actitudes de docentes y motivación de estudiantes, y la enseñanza en red; por último, habilidades de pensamiento, interacción y racionamiento completan el panorama de las preocupaciones doctorales por las realidades y tendencias de la educación.

Esa estimulante variedad, que demuestra la complejidad de lo educativo y la necesidad de que maestrías y doctorados estén expectantes para nombrarla e intervenirla, al mismo tiempo, representa un peligro académico que exige precauciones. Lo que se presenta a primera vista como riqueza temática puede también ser dispersión y atomización. Ambas situaciones serían inciertas porque terminan por convertir lo que debería ser la profundización en problemáticas decantadas, que retan al conocimiento, a la ciencia y a la sociedad, solo en requisitos protocolizados institucionalmente para alcanzar la graduación. La dispersión, además, carga el peligro de no encontrar para la confrontación académica referentes que sirvan de rasero y, por tanto, que la tesis termine por ser el monumento de cada estudiante para su propia observación narcisista. Una situación existente que es detectable de manera temprana, por ejemplo, cuando se buscan, y no se encuentran fácilmente, directores o evaluadores de proyectos y de tesis, pues los que más saben, o los únicos que saben del tema, son los mismos tesisistas porque el tema tiene su medida, necesidades y gusto. A pesar de ello, en esa etapa temprana de la formulación de proyectos no se hace mucho para intervenir esa soledad casuística de las tesis debido a que los esfuerzos de los programas se concentran en gestionar la tesis del estudiante, por única y solitaria que aparezca, para cumplir con los protocolos establecidos de formación. Por supuesto, no hay que negarlo, la soledad de una tesis también puede portar la potencia de una verdadera producción de nuevo conocimiento.

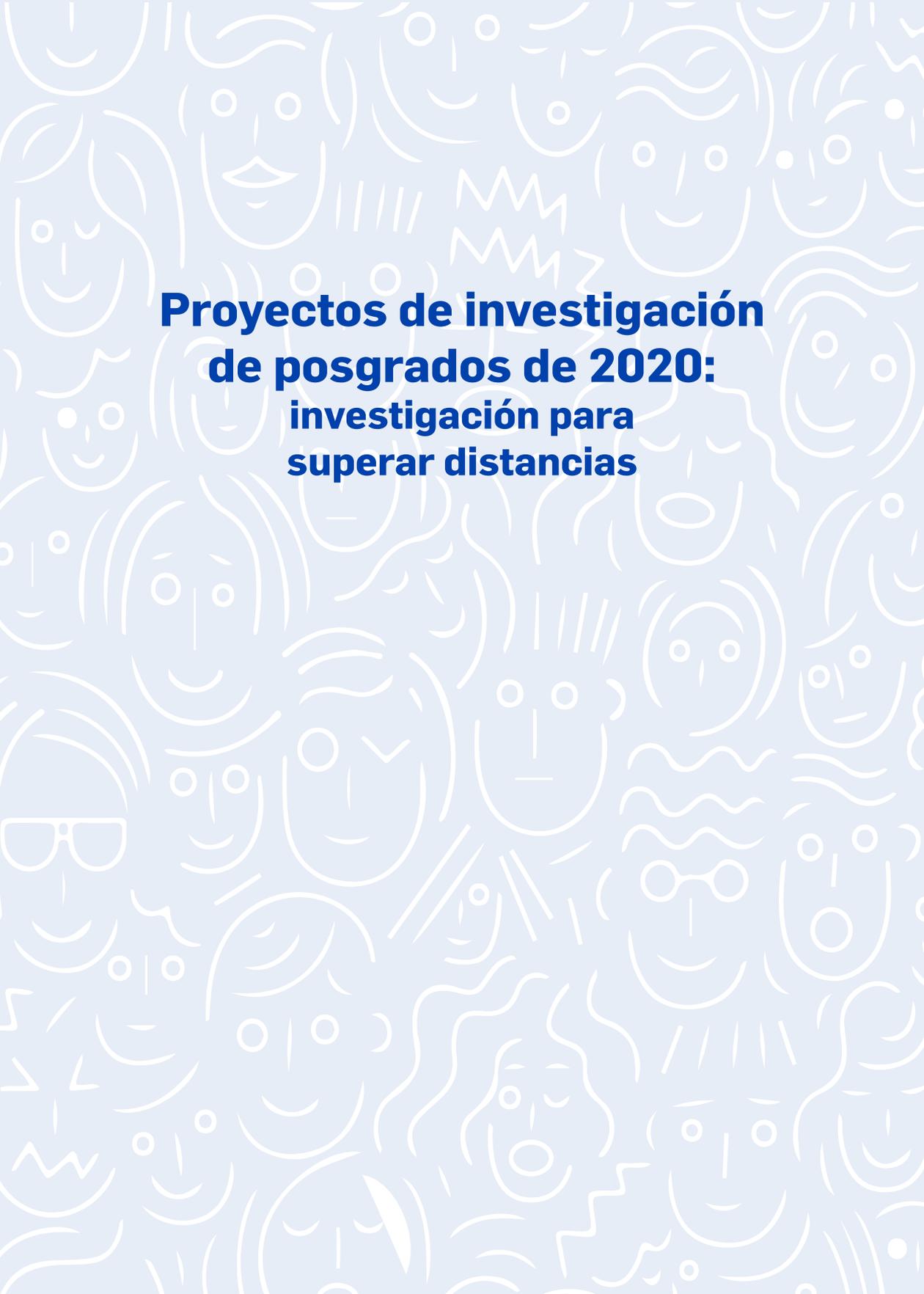
En parte, allí radica la importancia de propuestas de discusión como ésta que, en principio, son regionales, pero que deben alcanzar una escala nacional. Espacio en el cual los tesisistas reconocen con qué tipo de trabajos, de líneas, de investigadores, pueden interlocutar, aportar y recibir comentarios apropiados para continuar las profundizaciones. También, para reconocer la orfandad o la repetición de su temática que, como se ha dicho, puede comportar una potencia o un déficit: la potencia es la apertura de filones, el reconocimiento de problemáticas emergentes o mal tratadas; el déficit es el fomento de trabajos sin más futuro que la mirada condescendiente y tal vez afectiva de su creador.

Otras preguntas que fuerzan las propuestas de investigación, devenidas artículos para el libro, son ¿cuál es la fuente de emergencia de las preguntas y las problemáticas de tesis en los doctorados organizadores?, ¿caso de nuevos enfoques para viejos problemas que hasta ahora carecen de soluciones definitivas?, ¿tal vez surgen de diagnósticos por observación de situaciones cotidianas de la escolaridad que distan de parecerse a los ideales de socialización, de disciplinamiento y de desarrollo de competencias convertidas en teleologías formativas?, ¿quizás, en algunos casos, las tesis son resultado de adoptar con mayor o menor entusiasmo las temáticas que un director de tesis agencia y con ella tiraniza? ¿o, en fin, son temáticas asumidas porque se estudia con una beca y su consecución y condonación pasa por la necesidad de inventar un problema institucional con la promesa de generar mejores formas de solucionarlo?

Las respuestas a estas preguntas comportan un problema importante para los programas doctorales, incluso desde los procesos mismos de selección de estudiantes y de la valoración de sus proyectos iniciales, pero también de las transformaciones necesarias que sufren en el proceso formativo para convertir intuiciones previas en proyectos doctorales pertinentes. Un problema que tiene que ver con la pregunta que cada uno de los lectores hará a los artículos y que, por supuesto, tienen que formular los docentes y los directores de tesis a sus estudiantes, pero, mucho más, que tienen que formularse siempre los estudiantes y tesisistas mismos es ¿qué hace de cada propuesta un proyecto doctoral en educación? Pregunta que necesariamente desata otras como ¿no podría ser desarrollado de igual manera en una maestría? y, por tanto, ¿cuál es el diferencial de producción de conocimiento generalizable que lo justifica?

En fin, la investigación interinstitucional de programas de doctorado (también sería menester que fueran políticas de maestrías) deben sostenerse porque, aunque pensados inicialmente como comunidad académica ampliada en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de exponerse, esa exposición va sumando propuestas, conversaciones, cuestionamientos, evaluaciones, para convertir el acervo acumulado en insumo para la cualificación constante de los programas, para que el desarrollo de una tesis no sea para cada estudiante un esfuerzo solipsista

sin precedentes inmediatos en el medio. En este sentido, la investigación doctoral recogida en este libro, debe convertirse en los estados de la cuestión, que se actualizan con la producción de otros estudiantes que los leen para reconocer el panorama de los problemas educativos y pedagógicos a la hora de convertir sus intereses en proyectos de investigación.

The background of the entire page is a repeating pattern of stylized, white line-art faces on a light blue background. The faces are of various shapes and sizes, some with simple features like dots for eyes and curved lines for mouths, while others have more complex features like glasses or wavy hair. The overall effect is a dense, textured pattern.

**Proyectos de investigación
de posgrados de 2020:
investigación para
superar distancias**

Los posgrados: espacios de socialización investigativa

Milton Daniel Castellano Ascencio
Universidad San Buenaventura
milton.castellano@usbmed.edu.co

Ruth Elena Quiroz Posada
Universidad de Antioquia
ruth.quiroz@udea.edu.co

Introducción

No es suficiente con realizar un proceso de investigación; adicionalmente, se requiere la discusión y la reflexión sobre el trayecto recorrido, hacer el balance teórico y analizar los resultados y los hallazgos a partir de las comprensiones, perspectivas y formas de investigar en educación. Esto se logra mediante el trabajo en equipo, colaborativo y en redes de los grupos de investigación, las líneas formativas de investigación y los eventos nacionales e internacionales en los que puedan participar los investigadores.

La formación de investigadores en el ámbito universitario pareciera ser una actividad encomendada a los programas de maestría y doctorado que se ofertan en las diferentes disciplinas. Independiente de las disciplinas

en las que se inscriba (Guerrero Useda, 2011), este encargo, la formación de investigadores, implica la consideración de las dinámicas en las que actualmente se desarrolla y genera el conocimiento científico, por ejemplo, su determinación por un entorno globalizado de la sociedad del conocimiento (Khun, 2012). De esta forma, los programas de maestría y, en especial, los de doctorado se asumen como los espacios por excelencia para formar a los futuros investigadores en educación en valores éticos y estéticos, en desarrollo de habilidades y capacidades investigativas y en la instrucción de las diferentes metodologías y tendencias educativas (Quiroz y Pulgarín, 2015), así como para generar nuevos conocimientos que incidan en el avance científico, tecnológico y económico de países como el nuestro (Becher, 1993; Garcés-Prettel y Santoya-Montes, 2013; Proestakis-Maturana y Terrazas-Núñez, 2017), más allá de los contraargumentos que esta afirmación suscite en el caso colombiano.

Según lo anterior, los programas de posgrado se definen como el espacio pertinente para generar y desarrollar las competencias, habilidades o capacidades requeridas (Kärner y Puura, 2008; Krauskopf, 2003; Proestakis-Maturana y Terrazas-Núñez, 2017) que, a su vez, les permita a quienes se forman en dichos programas abordar las problemáticas sociales, educativas y también disciplinares desde la lógica y las formas que sugiere la investigación científica o las formas de investigar en los determinados campos disciplinares en los que se ubican, en este caso, el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación y afines.

Divulgación de nuevo conocimiento

La generación de conocimiento, así como también la divulgación y su mirada crítica, se convierten en un compromiso importante para los programas de posgrado. Por consiguiente, la formación de investigadores se muestra como un reto relevante para la educación superior, en la medida en que exige la generación de estrategias y espacios distintos y discontinuos (Khun, 2012; Olivé, 2013) que permitan el desarrollo de las competencias requeridas en términos investigativos y, por antonomasia, incidan en

la materialización de la generación de conocimiento, nuevos retos, otras perspectivas y ubicación de puntos débiles.

Los estudios relacionados con la formulación de estrategias y espacios que permitan la formación investigativa en los programas de posgrado (Guerrero Useda, 2011; Garcés-Prettel y Santoya-Montes, 2013; Moreno Bayardo, 2011; Renaud, 2009; Santana Arroyo, 2010) señalan una serie de acciones que van, desde la participación en redes académicas (Santana, 2010) y en comunidades científicas (Renaud, 2009), y la construcción de artículos (Guerrero, 2011) de orden académico, hasta el intercambio de experiencias (Garcés y Santoya, 2013), todas ellas concebidas como las formas de posibilitar las condiciones necesarias para la formación investigativa en posgrado. En este punto, el encuentro entre estudiantes investigadores se presentan como la forma en que las condiciones de las instituciones que ofrecen los programas de posgrado, en particular de doctorado en educación,¹ influyen en los procesos de formación de investigadores; es decir, los coloquios de posgrado, los seminarios de investigación o las distintas denominaciones que estos espacios reciben en dichos programas, dan cuenta de la forma en que se expresan los procesos y las prácticas de formación (Moreno Bayardo, 2011).

En lo concerniente a los coloquios, Moreno Bayardo (2011) sostiene que se trata de eventos académicos en los que los estudiantes de posgrado presentan sus avances de investigación y participan de un diálogo académico con investigadores experimentados, con profesores de otras instituciones, con tutores y con sus pares (compañeros de programa o de otros programas). Asimismo, afirma:

La principal intención formativa de los coloquios es que los estudiantes se familiaricen con la crítica como elemento fundamental para el enriquecimiento

¹ Si bien la estrategia de los coloquios no se circunscribe exclusivamente a los posgrados en educación, pues también en ocasiones con distintas denominaciones aparece en otros campos disciplinares, ha sido principalmente en el contexto de los doctorados en educación y similares donde mayores discusiones y construcciones se han generado en torno a las posibilidades formativas de este tipo de estrategias para la formación de investigadores (cf. Moreno, 2011; Guerrero, 2011).

de los productos que se generan por vía de la investigación; en este caso, la que ellos mismos están realizando. (p. 66)

La investigación compartida de posgrados promueven la divulgación y socialización de avances, resultados o hallazgos que construyen investigaciones de calidad sobre un amplio abanico de temas y en los que se han realizado contribuciones significativas para los enfoques acerca de la formación, la educación y el desarrollo.

En relación con los Encuentros de posgrado desde los programas de maestría y doctorado, es importante decir que se trata de espacios que se encaminan hacia el establecimiento de una serie de condiciones de orden institucional que permiten avanzar en los procesos de formación investigativa a este nivel no simplemente desde la generación de capacidades o competencias, sino también desde la comprensión de las implicaciones y del compromiso que para los programas de posgrado tiene la formación de investigadores, la socialización y la divulgación del conocimiento científico.

Estas condiciones conforman la apuesta que se ha hecho desde la Universidad de Antioquia, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Medellín, la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual no se debe asumir solo con un orden interno encaminado al aprendizaje de la crítica como un elemento inherente a la tarea del investigador (Moreno Bayardo, 2011), sino también en un orden relacional (interinstitucional), que se puede entender como la posibilidad de construcción de comunidad académica que, desde perspectivas teóricas y apuestas metodológicas caracterizadas por el encuentro y, a su vez, por el desencuentro, genera las condiciones de posibilidad de apertura y de conversación, para el establecimiento de diálogos apoyados en las diferencias y en los argumentos que el rigor académico e investigativo exigen.

Dicho rigor se expresa en las formas en que se estudian los problemas y se abordan los conceptos, en la manera en que se gestionan el tiempo y las acciones investigativas, así como en las actividades encaminadas a la socialización de los resultados que se obtienen luego de un proceso

investigativo, y, en definitiva, en la forma en que se hace parte, se construye y se afianzan las comunidades académicas y científicas. Por ello, se asume este diálogo fundamentado en argumentos, contraargumentos, dudas y comentarios desde estos encuentros, coloquios de posgrado, como un elemento determinante para la formación de investigadores.

En atención a lo señalado hasta este punto, en los libros *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*, resultado de posgrados de 2019, y en *Investigación para superar distancias*, producto y forma material de esos diálogos entablados en los posgrados de 2020, entre directivos, profesores y estudiantes de doctorado y maestría en Educación y afines, se recogen los resultados de las investigaciones de los estudiantes de maestría y doctorado de las universidades mencionadas y, asimismo, se exponen algunas consideraciones y reflexiones que dan cuenta de las discusiones y de las construcciones que la Red de Coordinadores de Educación y Afines (Recode) Antioquia y Eje Cafetero adelanta en la formación de investigadores en maestría y doctorado en Educación y similares.

Así, pues, *Investigación para superar distancias* está compuesto por diez capítulos que transitan por experiencias investigativas (trabajos de maestría y tesis doctorales) situadas en distintas temáticas y problematizaciones propias del campo de la educación, que permiten un recorrido por apuestas teóricas y metodológicas diversas encaminadas a un objetivo común: contribuir al avance del conocimiento de los fenómenos que se ubican en la educación.

El capítulo uno, “El currículo de ciencias naturales en Colombia: algunas cuestiones epistemológicas”, corresponde a una tesis de doctorado que se propone el análisis de los lineamientos curriculares que sirven de ruta para el desarrollo del currículo en ciencias naturales del nivel de educación básica y media en Colombia.

En la misma línea de la relación Ciencia-tecnología-sociedad, el capítulo dos, “Las competencias digitales para la formación de ciudadanía digital en el área de tecnología e informática en la educación media”, corresponde a una tesis de doctorado que revisa el aporte de las competencias digitales para la formación de la ciudadanía digital, desde rela-

ciones de convergencia con los modelos comunicativos mediáticos de las sociedades hiperconectadas, en las que la información seleccionada se organiza y se pone a circular en la red de redes o en otros medios digitales.

En una línea de revisión crítica sobre lo curricular, el capítulo tres, “La gestión: dispositivo de las políticas educativas en las instituciones educativas en Colombia, 2002-2015”, que también corresponde a una tesis de doctorado, se interesa por visibilizar las condiciones de existencia y emergencia de la gestión educativa como dispositivo de las políticas en las instituciones educativas en Colombia.

El capítulo cuatro, “Prácticas educativas: el discurso del maestro como ejercicio de poder”, corresponde a una tesis de maestría que aborda la relación existente entre las prácticas educativas y las relaciones de poder que se generan en el aula.

Otros estudios abren una línea enfocada en la importancia de las competencias como formas asociadas al conocimiento y a las apuestas didácticas que se dan en el plano de la docencia. En esta línea se ubica el capítulo cinco, “Secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales para promover la competencia lectora de los niños en sus primeros años de escolaridad”, corresponde a una tesis de maestría que sustenta la incidencia que tiene la implementación de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de los niños en su etapa inicial para contribuir a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

También se ubica en esta línea, el trabajo de maestría expuesto en el capítulo seis, “Percepciones construidas por estudiantes del grado noveno sobre los pensamientos matemáticos”, que analiza las percepciones que sobre los pensamientos matemáticos tienen los estudiantes del grado noveno y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cierra esta línea, el capítulo siete, “Estrategias de afrontamiento: habilidades que protegen a los estudiantes frente a situaciones de acoso escolar”, es una tesis de maestría que se encamina a reconocer las habilidades percibidas por los estudiantes de grado cuarto en instituciones

educativas públicas de la comuna 11 de Medellín para afrontar posibles casos de acoso escolar.

En una línea fenomenológica, el capítulo ocho, “Trascendentalidad e intersubjetividad: condiciones fenomenológicas en la evaluación educativa”, da cuenta de una tesis de doctorado que indaga la trascendentalidad e intersubjetividad como condiciones fenomenológicas y antropológicas en la evaluación educativa para interpretar la noción de sujeto o vida humana inherente a ella.

Por último, en la línea de investigación narrativa aparece el capítulo nueve, “El relato de vida como experiencia ejemplar: un estudio sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios”, que corresponde a una tesis doctoral que ofrece una perspectiva de las narrativas ejemplares como estrategia didáctica, que, en correspondencia con lo biográfico, se enunciaron como relatos de formación ciudadana en la universidad.

El capítulo diez, “Bases de constitución de la historia de literacidad en niños escolares”, que corresponde a una tesis de maestría, se ocupa de reconstruir los elementos asociados a la configuración y las bases de su construcción de la historia de literacidad en niños escolares. Los capítulos once y doce, “Concepción de prácticas docentes: retos de inclusión y necesidades educativas especiales en la Institución Educativa José Joaquín Vélez de Apartadó” y “Relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos: caso de estudio Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín)”, cierran el libro.

Consideraciones

En Colombia, se requiere cualificar los posgrados y, por ello, la necesidad de formar investigadores que realicen divulgación científica, socialización de resultados y análisis comparados con la producción investigativa en los ámbitos nacional e internacional; así, el conocimiento es abierto, fluye, se interrelaciona y produce nuevas tendencias y horizontes. Tenemos

necesidades urgentes de nuevas investigaciones, con nuevas fórmulas de articulación del mundo local y global, así como de espacios y tiempos, de considerar las tensiones educativas entre textos y contextos del desarrollo que indiquen un catálogo diferente de prioridades y una manera distinta de pensarlas y solucionarlas en esta era de problemas humanos acuciantes y de injusticias socioeducativas.

Referencias

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Garcés-Prettel, M. E. y Santoya-Montes, Y. E. (2013). La formación doctoral: Expectativas y retos desde el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 16(2), 283-294.
- Guerrero Useda, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1), 19-35.
- Kärner, A. & Puura, V. (2008). Doctoral education in transition to knowledge-based society. *Trames*, 12(1), 95-109.
- Krauskopf, M. (2003). Indicadores cuantitativos de los doctorados conferidos en el país: ¿Falta de atención o expresión de subdesarrollo? *Revista Calidad en la Educación*, 18, 47-59.
- Kuhn, T. (2012). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78.
- Olivé, L. (2013). La estructura de las revoluciones científicas: Cincuenta años. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(22), 133-151.
- Proestakis-Maturana, A. y Terrazas-Núñez, W. (2017). Formación en investigación y supervisión en programas de doctorados. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 85-104.
- Quiroz Posada, R. E. y Pulgarín Silva, M. R. (eds.) (2015). *Educación y ciudadanía: Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana*. Alfagrama.

- Renaud, P. (2009). Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes. En S. Didou Aupetit y E. Gerard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas: Perspectiva latinoamericana* (pp. 205-220). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Santana Arroyo, S. (2010). Redes de intercambio de información científica y académica entre los profesionales en el contexto de la web 2.0. *ACIMED*, 21(3), 321-333.
- Soto Arango, D. E. (2009). Los doctorados en Colombia: Un camino hacia la transformación universitaria. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 152-195.

Ciencia, tecnología y sociedad

1. El currículo de ciencias naturales en Colombia: algunas cuestiones epistemológicas

Yisnet Nathaniela Álvarez Tobón

Universidad San Buenaventura

yisneth89@gmail.com

Dora Inés Arroyave Giraldo

Universidad San Buenaventura

dora.arroyave@usbmed.edu.co

Resumen

Los actuales contextos de hiperinformación, sobreexplotación, consumismo de los productos de la ciencia y la tecnología sugieren una necesaria educación en ciencias naturales que brinde herramientas científicas conceptuales, procedimentales y actitudinales para que los estudiantes se enfrenten de forma crítica y participativa a sus diferentes contextos. Desde esta perspectiva, se consideró relevante el análisis de los lineamientos curriculares que sirven de ruta para el desarrollo del currículo en ciencias naturales del nivel de educación básica y media en Colombia. Desde una metodología interpretativa, se optó por la técnica de análisis textual discursivo con apoyo en el *software* NVivo para la revisión documental. El objetivo se basó en la reflexión respecto de los referentes epistemológicos planteados desde el componente ciencia, tecnología y sociedad, y se evidenció mayor

tratamiento en los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento científico y tecnológico y, en menor medida, con la sociología o campo social-institucional de la ciencia y la tecnología.

Palabras clave: educación científica, lineamientos curriculares, ciencia, tecnología y sociedad, análisis textual del discursivo.

Introducción

Las diversas líneas de investigación en la didáctica de las ciencias promueven la necesidad de una educación científica, sobre todo, en la escolar (básica primaria, secundaria y media) que responda a dos pilares generales, a saber: una educación del conocimiento científico y acerca del conocimiento científico (Vázquez-Alonso y Manassero, 2016), y que tenga como objetivo posturas críticas, argumentadas (Archila et al., 2020) y participativas de los estudiantes no solo frente a los problemas sociales o ambientales, sino también de la vida cotidiana desde la comprensión de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS). Los estudios en este campo revelan, sin embargo, que hay un gran énfasis en los contenidos disciplinares (biología, física y química), aumentando la brecha entre los objetivos generales planteados y lo que realmente se hace en las escuelas referente al conocimiento científico y tecnológico.

El objetivo se centra en CTS debido a que son contenidos interdisciplinares que profusamente alertan la literatura sobre sus implicaciones para superar el énfasis en los conceptos propios de las disciplinas (Hodson y Wong, 2017), puesto que son metaconocimientos producto de la interacción desde la filosofía, historia y sociología de la ciencia y la tecnología, la economía, entre otras, para la reflexión respecto de qué es la ciencia, y cómo funciona y se legitima el conocimiento científico y tecnológico. A esta relación CTS se le conoce como naturaleza de la ciencia y la tecnología (NdCyT), y se ha consolidado como un campo disciplinar importante para una educación científica para la ciudadanía (Acevedo Díaz, 2017).

En Colombia, el currículo de ciencias naturales planteado desde los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional [Min Educación], 1998), los estándares básicos de ciencias naturales (MinEducación, 2004) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) de ciencias naturales (MinEducación, 2016) plantean un grupo de estándares: conocimientos propios de las ciencias naturales en que se establecen aquellos contenidos que permiten a los estudiantes comprender los conceptos propios del área. Esos estándares están organizados en tres ejes, a saber: entorno vivo, entorno físico y CTS, los cuales se deben trabajar de forma conjunta hasta grado noveno, pero en décimo y undécimo son abordados de forma independiente desde las asignaturas de biología, física y química. El interés del estudio se centra en el eje CTS por el relegamiento en los contextos escolares en nuestro país al ser tomados como temas optativos a pesar de encontrarse al mismo nivel epistémico del entorno vivo y físico dentro de los lineamientos.

En contextos internacionales, se han realizado estudios relevantes de análisis documentales sobre CTS en los currículos de ciencias naturales, tal es el caso de Lederman y Lederman (2019) quienes realizan una minuciosa revisión conceptual de la forma en que se plantea la naturaleza de la ciencia en los nuevos estándares de ciencia de la próxima generación (NGSS, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, y plantean que, aunque existen mejoras respecto de la versión anterior de los estándares, son insuficientes al no generar una ocupación realmente explícita de la NdCyT.

En Europa, Vázquez-Alonso y Manassero (2016) ya habían identificado también que los contenidos sobre CTS en el nuevo currículo español (2015) son más amplios que en la anterior versión, pero sigue presentando ambigüedades con los procesos científicos. En Taiwán, por ejemplo, se investigó la coherencia frente a la naturaleza de la ciencia en los documentos de los planes de estudio de ese país y se determinó que hay un excesivo tratamiento de los aspectos cognitivo y epistémico, y muy superficialmente los relacionados con la ciencia como institución social (Yeh et al., 2019).

En Colombia también se han realizado aproximaciones importantes desde el análisis de algunos aspectos sobre la naturaleza de la ciencia y la tecnología en los documentos del MinEducación, revelando que se insiste en el uso del término *método científico*, el cual ha sido ampliamente discu-

tido (Medina Talero y Urazán Benítez, 2017), esto es, que en la didáctica de la ciencia se han analizado disciplinas como la biología, fisicoquímica o astronomía, que, por ejemplo, plantean diversidad de metodologías de investigación. Beltrán Castillo (2019), por su parte, indagó el racismo científico en textos escolares de Colombia, quien halló que los conceptos que más lo presentan son diversidad biológica, razas y genética. Teniendo como contexto el problema descrito y los antecedentes mencionados, se planteó el análisis de los documentos rectores; en este caso, se tomaron solo los lineamientos curriculares en tanto son la base epistemológica, pedagógica y didáctica de la educación científica para la básica y media en Colombia.

Referente teórico

Las relaciones CTS se denominan en la didáctica de las ciencias como aquellos metaconocimientos desde los cuales se producen reflexiones interdisciplinarias sobre la ciencia y la tecnología, y a pesar de considerarse la ciencia un campo complejo y dinámico, se puede entender de forma general como “todo aquello que la caracteriza como una forma particular de construcción de conocimiento sobre el mundo físico o natural” (Acevedo Díaz y García-Carmona, 2016). Aunque existen diferentes enfoques para el abordaje de las CTS en las clases de ciencias naturales, son de relevancia la tradición europea de visión de consenso (Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2019) y la línea norteamericana de enfoques de familia (Erduran et al., 2019; Van Driel et al., 2014).

Con uno de los principios del paradigma de la complejidad que es la dialógica¹ (Morin, 2006), se asumen estos dos enfoques como complementarios, puesto que, si bien la visión de consenso hace énfasis en los aspectos epistemológicos, el enfoque de familia, por su parte, sugiere mayor atención a los aspectos no epistémicos. En este sentido, esos metaconocimientos

¹ Morin (2006) define la dialógica como uno de los principios de la complejidad, en ese sentido, afirma que es una “unidad compleja entre dos lógicas, entidades o instancias complementarias, concurrentes y antagonistas que se alimentan la una a la otra, se complementan, pero también se oponen y combaten” (p. 230).

incluyen cuestiones que son epistemológicas (cognitivo-epistemológicas) referidas a las definiciones entre la ciencia y la tecnología, además, aborda la naturaleza del conocimiento científico; y cuestiones no epistémicas (social-institucionales) desde las cuales se plantean las relaciones CTS como tal, desde la sociología interna y externa, para abordar aspectos como la influencia de la sociedad, de la ciencia y la tecnología en la sociedad, de la ciencia escolar en la sociedad, características de los científicos, construcción social del conocimiento científico y de la tecnología. Estas cuestiones fueron los dispositivos teóricos que se tuvieron en cuenta para la revisión de los documentos.

Metodología

Este estudio responde a una metodología interpretativa (Vasilachis de Gialdino, 2006) por cuanto se plantea como objetivo reflexionar sobre los referentes epistémicos en los lineamientos curriculares de ciencias naturales (MinEducación, 1998), específicamente en el componente CTS. A través del análisis textual del discurso (Moraes y Galiazzi, 2006) se definieron las tres fases: a) la codificación se realizó según el contexto teórico sobre CTS descrito en el referente conceptual, b) la unitarización responde a la definición de las unidades de análisis (palabras, conceptos, frases) y c) la categorización en la cual se hizo un proceso de revisión y reflexión sobre las categorías planteadas inicialmente a la luz de los núcleos de significación creados a partir de la unitarización; todo este proceso se llevó a cabo con ayuda del *software* NVivo.

Resultados

Los resultados se describen a continuación, teniendo en cuenta los criterios teóricos mencionados.

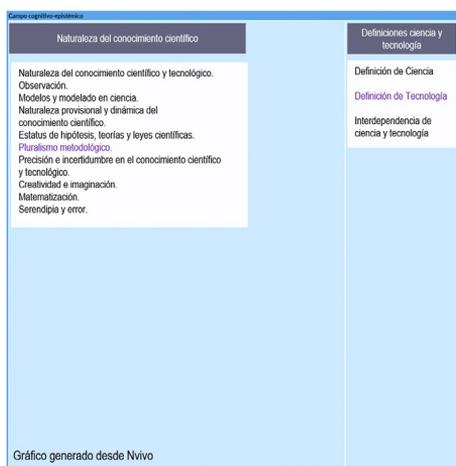
Categoría: referentes epistemológicos

Los lineamientos curriculares de ciencias naturales (MinEducación, 1998) son todas aquellas consideraciones de orden referencial respecto de las condiciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicocognitivas y pedagógicas del conocimiento científico y tecnológico, y su relación con la sociedad. Se plantean algunas afirmaciones desde las cuales se pretende declarar los fundamentos desde los cuales se concibe la ciencia y la tecnología.

Se expone como punto de partida el mundo de la vida de Husserl (1936) y se aborda desde dos principios: 1) “cualquier cosa que se afirme dentro del contexto de una teoría científica (algo similar puede decirse de sistemas de valores éticos o estéticos), se refiere, directa o indirectamente, al Mundo de la Vida en cuyo centro está la persona humana” (p. 6), es decir, que se debe reconocer el carácter social de la construcción del conocimiento científico y esa misma condición social aplica para la construcción social de la tecnología; 2) “la segunda, y tal vez más importante para el educador, es que el conocimiento que trae el educando a la escuela (que, contrariamente a lo que se asume normalmente), es de una gran riqueza” (p. 6). Refleja esta segunda distinción la prioridad que se da a trascender esas ideas de las escuelas como reproductoras del conocimiento, a considerarse como generadoras de un conocimiento escolar válido en cuanto a que es producto de las relaciones entre los conocimientos de profesores, estudiantes, y, por supuesto, el saber científico y tecnológico.

El resultado del análisis realizado a cada una de las categorías planteadas se describe en las figuras 1 y 2. Estas fueron elaboradas a partir del *software* Nvivo, en el cual se puede evidenciar a través de la codificación realizada el tratamiento dado a la relación CTS desde el documento ministerial analizado. En la figura 1, se abordó el campo cognitivo epistémico en que cada uno de los enunciados y el tamaño de las categorías representan la codificación y frecuencia de los datos.

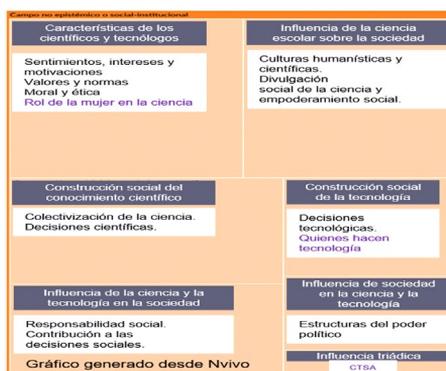
Figura 1. Codificación campo cognitivo-epistémico



Fuente: elaboración propia.

La figura 2 hace referencia al campo no epistémico o social institucional, desde el cual, siguiendo los parámetros descritos sobre la codificación, evidencian por tamaño de los recuadros las veces en que se cita desde los lineamientos curriculares.

Figura 2. Codificación campo no epistémico o social-institucional



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1, se materializa las diferentes categorías CTS, y se hace un análisis de las afirmaciones o enunciados propuestos.

Discusión y conclusiones

La linealidad por sí sola, por más desplazamiento que produzca, seguirá siendo el mismo camino. Cuando pensamos en la inflexión, el tejido, las redes y la multidimensionalidad, los caminos son diversos e insospechados. (Álvarez Tobón, 2020, p. 62)

Un hallazgo positivo en los lineamientos curriculares para el área de ciencias naturales es el planteamiento de los referentes epistemológicos desde afirmaciones o enunciados que responden a las características poliédricas y complejas de los metaconocimientos de la ciencia y la tecnología (Lederman y Lederman, 2019). Se explicitan contextos de reflexión desde la historia, filosofía y sociología de la ciencia que se convierten en dispositivos didácticos para que los profesores de ciencias naturales comprendan los enunciados planteados.

El análisis desde los constructos teóricos puestos en diálogo entre los planteamientos del enfoque parecido de familia y la visión de consenso permitió evidenciar que hay mayor énfasis en los aspectos cognitivo-epistémicos, sobre todo, en los relacionados con la naturaleza del conocimiento científico. Aunque esta prioridad es criticada en algunos contextos académicos (Erduran et al., 2019), no es necesario censurar su uso, en tanto una adecuada comprensión de esta sirve de progresión para entender los otros aspectos no epistémicos: “tiene valor *per se* en la cultura científica deseable para la ciudadanía” (García-Carmona y Acevedo Díaz, 2017, p. 67).

Respecto de los aspectos social-institucionales, es decir, aquellos referidos a las dimensiones de la sociología externa e interna de la ciencia y la tecnología, cabe resaltar que se da mayor importancia al rol de la ciencia escolar en la sociedad (Martínez Rivera, 2017), lo que es positivo porque busca ratificar el papel de la educación científica para participar de la transformación del entorno en pos de la ciudadanía argumentada. Dentro de esta categoría, se encuentran también las relaciones triádicas CTS, pero no

Tabla 1. Categorías, aspectos CTS y enunciados

Campo CTS	Categorías CTS	Aspecto CTS	Enunciado o afirmación
Cognitivo-epistémico	Definiciones Ciencia Tecnología	Definición de ciencia Interdependencia	"La ciencia y la tecnología se fundamentan en principios y supuestos explícitos en tanto que el conocimiento común no requiere de este tipo de fundamentos" (p. 12). El documento define la ciencia como una forma de construcción de conocimiento que está en constante evolución, se explicita la diferencia entre ciencia y tecnología: "La diferencia entre ciencia y tecnología se encuentra en las perspectivas de aplicación de los conocimientos a la solución de problemas prácticos" (p. 13).
	Naturaleza del conocimiento científico	Naturaleza provisional y dinámica del conocimiento científico Modelos y modelado en ciencia	"La ciencia es un juego que nunca termina, en el que la regla más importante dice que quien crea que algún día se acaba, sale del juego" (p. 14). El enunciado se relaciona con una característica fundamental de la actividad científica y es que ese tipo de conocimiento es provisional, pero confiable, además que la provisionalidad no se toma como algo momentáneo porque puede ser por periodos muy extensos. "Quien entiende un modelo o una metáfora entiende que esta semejanza es muy relativa y que hay que saber interpretarla" (p. 27). Es común que los estudiantes y hasta algunos profesores piensen que los modelos son representaciones fidedignas del mundo natural, por eso, es valioso encontrar esta acotación. "El juego de la ciencia consiste en acercarse indefinidamente a la verdad eliminando errores" (p. 14). Este supuesto se refiere a que en las ciencias naturales los errores no siempre se consideran de forma negativa o puntos de inflexión, sino que más bien muestra que no hay un camino lineal en la actividad científica, sino ramas, espirales o redes que nunca alcanzan la verdad absoluta. Esto va ligado con el siguiente enunciado: "En la ciencia, por cada puerta que se cierra se abren diez" (p. 16).
Social-institucional	Características de los científicos	Serendipia y error Precisión e incertidumbre Valores y normas que guían a los científicos	"Quien juega a la ciencia debe ser consciente de que la autocrítica y la crítica de los demás jugadores son las únicas estrategias de juego que garantizan una aproximación a la verdad" (p. 17). Aunque los científicos son seres humanos que tienen creencias religiosas e ideológicas, es importante resaltar que dentro de la actividad científica se esfuerzan por la rigurosidad de sus investigaciones.

Campo CTS	Categorías CTS	Aspecto CTS	Enunciado o afirmación
	Construcción social del conocimiento científico	Colectivización de la ciencia	"Quienes no están dispuestos a exponer sus ideas a la aventura de la refutación no toman parte en el juego de la ciencia" (p. 16). Las comunidades científicas son importantes para la validación y legitimación de avances en la ciencia, es precisamente esto lo que debe entenderse como objetividad, en tanto la información que sugieren las investigaciones debe someterse a pruebas, críticas y contraargumentos que pueden enriquecer los hallazgos científicos o invalidarlos.
	Construcción social de la tecnología	Tecnología	"Existe una clara diferencia entre tecnología y practicidad" (p. 13). Se aborda detalladamente cómo se confunde en diferentes contextos al tecnólogo como una persona con menor rango que el científico; sin embargo, es sesgado el argumento frente a lo que hacen los científicos en tanto argumentan: "la ciencia sería una actividad creativa en la que se 'descubren' nuevos principios, nuevas leyes o nuevos fenómenos por el amor mismo al conocimiento" (p. 13). Esta consideración ha sido ampliamente debatida y se argumenta que no siempre la actividad científica responde a intereses puramente de vocación por los descubrimientos.
	Influencia de la sociedad en la ciencias y tecnología	Estructuras del poder político y factual	"Por una parte el propósito y valoración que tienen los científicos y tecnólogos de sus aportes para el bien social es diferente al uso que hacen los dirigentes políticos o grupos con intereses económicos particulares. Este hecho causa muchas veces alteración en el orden social y natural" (p. 20). Tal como se describe, los productos de la ciencia y la tecnología siempre ponen en tensión las discusiones no solo académicas, sino políticas y económicas porque no todo lo que se genera desde ellas será utilizado para el beneficio de todos; por ejemplo, existen avances de los que solo tiempo después se pudo comprender sus consecuencias ambientales.
	Influencia triádica	Relaciones CTS	Aunque no hay un enunciado general para hablar de las influencias (CTS) en los lineamientos, sí mencionan implícitamente el necesario tratamiento de la tríada: "Solo de la reflexión racional y de la conciliación entre las leyes sociales, y de la adecuación y respeto hacia las leyes naturales, dependería la conservación de los ecosistemas y la supervivencia de la humanidad" (p. 21).
	Influencia de la ciencia y la tecnología en la sociedad	Resolución de cuestiones sociales Responsabilidad social	"El conocimiento científico y el tecnológico no tendrían razón si no tuvieran entre sus objetivos la búsqueda de respuestas que conllevarían al mejoramiento de la calidad de vida" (p. 12). Se hace alusión a la responsabilidad social que implica la ciencia y la tecnología frente a problemas específicos.
	Influencia de la ciencia escolar sobre la sociedad	Culturas humanísticas y científicas Caracterización escolar de la ciencia	"El conocimiento común, la ciencia y la tecnología, son formas del conocimiento humano que comparten propiedades esenciales, pero se diferencian unos de otros por sus intereses y por la forma como se construyen" (p. 11). Se argumenta la importancia de poner en relación dialógica los diferentes tipos de conocimiento, sobre todo, en contextos de aula en que se explicita una validez de las ciencias naturales respecto de las humanidades, por ejemplo. "La escuela, en cuanto institución social y democrática, promueve y realiza participativamente actividades que propician el mejoramiento y desarrollo personal, sociocultural y ambiental" (p. 20). Los lineamientos describen a través de estos enunciados el rol transformador de la escuela para que los estudiantes puedan hacer frente a las complejas situaciones que se enfrentan día a día.

Fuente: Elaboración propia según Erduran et al. (2019), MinEduación (1998) y Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2019).

se hace alusión explícita a las cuestiones que desde esta se pueden abordar. Este hallazgo se convierte en una oportunidad para reflexionar y plantear un referente de CTS de acuerdo con los actuales consensos investigativos, pero también que responda a los contextos educativos, sociales, ambientales y de desarrollo científico y tecnológico en que se encuentran los estudiantes en este momento, y es justamente lo que se quiere proponer con esta tesis de doctorado.

Referencias

- Acevedo Díaz, J. A. y García-Carmona, A. (2016). “Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado”: Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 3-19.
- Acevedo Díaz, J. (2017). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16.
- Aikenhead, G. S. y Ryan, A. G. (1992). The development of a new instrument: “Views on science-technology-society” (VOSTS). *Science Education*, 76(5), 477-491.
- Álvarez Tobón, Y. (2020). Modos de percepción. En D. I. Arroyave Giraldo (comp.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: Lecturas desde la complejidad* (pp. 51-69). Editorial Bonaventuriana.
- Archila, P. A., Molina, J. y Truscott de Mejía, A.-M. (2020). Using historical scientific controversies to promote undergraduates’ argumentation. *Science y Education*, 29(3), 647-671.
- Beltrán Castillo, M. J. (2019). *Racismo científico en los textos escolares de ciencias naturales en Colombia* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Dagher, Z. R. y Erduran, S. (2016). Reconceptualizing the nature of science for science education. *Science y Education*, 25(1), 147-164.
- Erduran, S., Dagher, Z. R. y McDonald, C. V. (2019). Contributions of the family resemblance approach to nature of science in science education. *Science y Education*, 28(3), 311-328.
- García-Carmona, A. y Acevedo-Díaz, J. A. (2017). Understanding the nature of science through a critical and reflective analysis of the controversy between Pasteur and Liebig on fermentation. *Science y Education*, 26(1), 65-91.

- Hodson, D. y Wong, S. L. (2017). Going beyond the consensus view: Broadening and enriching the scope of NOS-oriented curricula. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(1), 3-17.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Prueba de ciencias naturales Saber 11*.
- Lederman, N. y Lederman, J. (2019). Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it Déjà vu all over again? *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-9.
- Martínez Rivera, C. A. (2017). *Ser maestro de ciencias: Productor de conocimiento profesional y de conocimiento escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Medina Talero, N. y Urazán Benítez, R. (2017). La naturaleza de las ciencias y la metodología de trabajo científico: Una lectura a través de la normatividad colombiana. *Bio-grafía*, 134-145.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Ciencias naturales y educación ambiental*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias naturales*.
- Moraes, R. y Galiuzzi, M. do C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência y Educação*, 12(1), 117-128.
- Morin, E. (2006). *El Método 6: Ética*. Cátedra.
- Van Driel, J. H., Berry, A. y Meirink, J. (2014). Research on science teacher knowledge. En N. G. Lederman y S. K. Abell (eds.), *Handbook of research on science education* (vol. 2, pp. 862-884). Routledge.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez-Alonso, A. y Manassero-Mas, M. A. (2019). Un modelo conceptual y taxonómico para estructurar el campo ciencia-tecnología-sociedad (o naturaleza de la ciencia y tecnología, o como se llame). *Indagatio Didactica*, 11(2), 121-139.
- Vázquez-Alonso, A. y Manassero, M. A. (2016). Los contenidos de ciencia, tecnología y sociedad en los nuevos currículos básicos de la educación secundaria en España. *Sciences Indagation Didactica*, 8, 1017-1032.
- Yeh, Y.-F., Erduran, S. y Hsu, Y.-S. (2019). Investigating coherence about nature of science in science curriculum documents. *Science y Education*, 28(3-5), 291-310.

2. Las competencias digitales para la formación de ciudadanía digital en el área de tecnología e informática en la educación media

Ruby Cristina Giraldo Calle
Universidad Pontificia Bolivariana
ruby.giraldo@upb.edu.co

Resumen

Este estudio se lleva a cabo para fortalecer el programa Educación 4.0 de la Secretaría de Educación y Cultura de Envigado, en el cual se determina un ecosistema educativo para la apropiación y transformación del conocimiento, desde oportunidades de acceso a la formación, la ciencia y la tecnología, aspectos de relevancia en una época permeada por la sociedad del conocimiento y la era digital, acontecimientos que traen consigo la proliferación de medios y tecnologías que promueven el uso de la internet en función de la gestión de información. En relación con lo anterior, se aborda el aporte de las competencias digitales para la formación de la ciudadanía digital, desde relaciones de convergencia con los modelos comunicativos mediáticos de las sociedades hiperconectadas, en las que la información que se selecciona, se organiza y se pone a circular en la red de redes o en otros medios digitales puede dar lugar a prácticas de manipulación que demandan ser analizadas, comprendidas y problematizadas desde un pensamiento crítico y constructivo

por el sujeto. A partir de este abordaje, se generan aproximaciones conceptuales y teóricas, para fortalecer la formación de la ciudadanía digital, desde las competencias digitales en el saber escolar en la escuela como escenario en el que es factible consolidar una participación activa y democrática desde lo digital.

Palabras clave: competencias digitales y mediáticas, ciudadanía digital, formación de ciudadanía crítica.

Introducción

La gran cantidad de información que circula por internet requiere análisis por parte de los ciudadanos, desde una reflexión que les permita situarse ante la realidad, para así poder tomar decisiones informadas, críticas, constructivas y, por tanto, políticamente responsables (Guerrero, 2008). En este sentido como lo plantea Tesouro Cid y Puiggalí Allepuz (2004), la información que prolifera a escala mundial, requiere ser comprendida, en tanto es un medio para educar o manipular, a partir de su circulación engañosa o no, lo que desde una perspectiva biopolítica lleva a falsas afirmaciones y tendencias (Huff, 2011; Del Castillo, 2017).

Ante la circulación sin precedentes de información, la ciudadanía digital se caracteriza hoy por ser un eje fundamental en un grupo poblacional como estudiantes de la educación media, quienes están *ad portas* de adquirir derechos políticos y jurídicos que les demandan responsabilidad política en relación con su capacidad de procesar, transmitir, presentar, representar e interactuar con la información (Coll, 2008). Al respecto, el informe Compartir (2014) plantea que, desde el área de tecnología e informática, no se contribuye de forma pertinente a que el sujeto escolar interactúe de forma crítica con la información digital, a partir de una lectura reflexiva y contextualizada, en función de no ser manipulable o influenciado en la toma de decisiones, en su ejercicio de ciudadano digital (Robles, 2009).

En este sentido, ante los vacíos de formación política que presenta el área en su estructura curricular, se plantea la necesidad de su dinamiza-

ción curricular, la cual al fundamentarse en la guía n.º 30 *Orientaciones generales para la educación en tecnología* (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2008), no explicita en sus directrices curriculares la formación integral de las competencias digitales, es decir, se centra de manera preponderante en el saber y el hacer, dejando por fuera el ser y el sentir, conjunto de subcategorías que se constituyen en componentes centrales para un desarrollo integral del sujeto. Hay, pues, una centralidad en el desarrollo de competencias digitales de tipo informacional, para saber cómo funcionan y cómo se utilizan los sistemas digitales, y cómo se usan de forma segura. Tampoco en la guía se aborda la formación de la ciudadanía digital, dejándose por fuera de las competencias, desempeños curriculares tales como las capacidades, los principios y valores que deben soportar la formación de este tipo de ciudadanos. Se devela la necesidad de que los estudiantes vivencien procesos de formación más sistémicos, según se reporta en estudios con posturas críticas como los de Bennett *et al.* (2008) y Cabra-Torres y MarCiales-ViVas (2009).

Las instituciones educativas (IE) tienen la necesidad de generar transformaciones curriculares y pedagógicas para articularse a las características y los desafíos de la sociedad globalizada, en la que cada vez más se digitalizan y ponen en circulación procesos de información que fluyen con rapidez por medio de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Demanda en este horizonte el área de tecnología e informática una estructura curricular que favorezca la formación de sujetos integrales y, por tanto, ciudadanos con capacidad política para relacionarse con los dispositivos tecnológicos, desde las potencialidades de participación activa y crítica que brinda en la actualidad el mundo digital, acentuado hoy por la pandemia de covid-19. Para ello, es fundamental establecer una formación ciudadana en relación con lo digital, que afirme la condición humana y comunitaria a partir de un uso crítico y competente de la “información infinita que erosiona las referencias identitarias mediante las cuales se construye la subjetividad” (Barrios, 2015, p. 87), en dimensiones como lo político.

Este contexto demanda, por tanto, procesos educativos que desarrollen en el sujeto escolar capacidades para relacionarse y comunicar la información con sentido, a partir de las competencias digitales conceptuales,

emocionales, actitudinales y procedimentales, adquiridas para influir en las decisiones personales y colectivas a través de análisis críticos, necesarios en la denominada sociedad del conocimiento, entendida como aquella en la que se presenta un uso intensivo de los medios y las tecnologías de comunicación que incentivan el acceso a internet (Castells, 2000, 2009).

La formación de la ciudadanía digital ha de ser, entonces, un eje fundamental del área de tecnología e informática, para que apunte y afiance una sociedad digital más participativa, en relación con la construcción del país y el mundo. Ello exige un uso alternativo de la tecnología, que posibilite relacionarse de forma crítica y autónoma con los poderes establecidos, a partir de la comprensión y toma de “consciencia” de la información con la que los sujetos interactúan, en tanto esta transforma en su conjunto los modos de vida de los individuos (Nussbaum, 2016).

Desde esta perspectiva, las TIC con la información que por ellas circula permiten modificar la organización y la participación ciudadana, a partir de la creación de subjetividades y la posibilidad de expresión en torno a diversos temas del ámbito político. Sin embargo, algunos autores afirman que el enfoque instrumental y, por tanto, débil en reflexión personal, social y contextual, con que los sujetos usan los dispositivos tecnológicos, genera que las potencialidades cognitivas, éticas, políticas y estéticas que pueden desplegar no sean aprovechadas (Cárdenas Franco, 2019).

Por ello, para Giorux (2008), la escuela ha de ser, ante todo, un escenario de formación del ciudadano y un espacio para mejorar las relaciones con la sociedad. Al relacionar lo anterior con el área de tecnología e informática, se hace imprescindible brindar un saber y recrear unas experiencias en las que se potencie no solo lo cognitivo y lo procedimental desde una razón instrumental, sino el saber ser y el saber sentir (razón sensible) permeados por una razón comprensiva. Los anteriores aspectos en su conjunto le permiten al sujeto ejercer de forma competente su ciudadanía digital, entendida como una habilidad crítica del siglo XXI y un “componente esencial de la comprensión de la tecnología de la comunicación como el vector político que modula de manera privilegiada las condiciones de ejercicio de la democracia” (Rendueles Menéndez de Llano, 2016, p. 15). Esta proporciona a los sujetos escolares en línea una potenciación de su formación política

en función de la legitimación de una acción política democrática, aspecto que se afirma cuando el estudiante, en calidad de ciudadano, desarrolla competencias digitales.

Así, gracias a internet, la ciudadanía digital tiene un campo de acción que permite una crítica a la comunicación de masas, en la que se demanda un tránsito de usuarios pasivos a sujetos políticamente reflexivos y activos en el uso y la creación de información, en función de la modificación de las relaciones de comunicación y con las que la información circula de forma más libre, y se demanda un ciudadano con capacidad de reflexión y crítica en relación con esta (Angeli et al., 2016). Se requiere, así, que el ciudadano se pregunte por el por qué y el para qué de lo digital, en un entorno en el que la formación y el empoderamiento político es relevante para la construcción de sociedades más solidarias, fraternas, justas y equitativas (Ribble, 2015).

El discurso de competencia digital

La sociedad contemporánea, caracterizada por un proceso de globalización económica, cultural y tecnológica, conlleva una movilización de los conocimientos y la integración de los saberes, lo que requiere sujetos competentes para afrontar las nuevas realidades y, por extensión, un énfasis en la formación de competencias. Este tipo de formación nace anclada en un enfoque conductista, en el que se despliegan desde una racionalidad técnica los saberes, para que el sujeto actúe en el contexto de forma funcional, utilitarista y pragmática, y de manera eficiente, eficaz y efectiva en los sectores productivos. Más allá de esta mirada, la competencia integra todo lo que se debe saber y hacer, desde una actitud y emoción, para resolver problemas del contexto (Medina Rivilla et al., 2008). Es en esta última perspectiva que el discurso sobre las competencias es relevante, tanto en el ámbito socioeducativo contemporáneo como en la actual sociedad del conocimiento anclada a la cuestión tecnológica, y requiere que ambos escenarios formen sujetos con capacidades digitales para interactuar con los dispositivos tecnológicos y los modelos comunicativos actuales.

La competencia digital es un término central para un ciudadano que en el mundo digital debe usar de forma competente las TIC. Por esta vía, un reto que debe asumirse en la actual sociedad es la supervivencia de sujetos, instituciones y naciones que dependen de la información (Moreno Olivos, 2010). Por ello, las competencias digitales favorecen las sociedades hiperconectadas y globalizadas que requieren tener una visión autónoma y crítica de la información para gestionar contenidos de la internet, los cuales configuran cada vez más nuestro modo de sentir, pensar y vivir.

Las competencias digitales son habilidades necesarias cuando se utilizan las TIC para tareas relacionadas con la gestión de la información: buscar, procesar, decodificar, codificar, crear y compartir (Ferrari, 2012). Ellas demandan una interacción reflexiva y crítica con la información digital que se consume. Exigen una perspectiva más holística, en la que se valore una consciencia digital, los valores y las emociones que se puedan establecer en la relación con el mundo digital, aspectos a partir de los cuales se pueden acceder y usar de forma más competente las tecnologías (Ocaña-Fernández et al., 2019).

Por esto, en esta apuesta conceptual optamos por definir la competencia digital como un concepto multidimensional, en tanto implica a partir de procesos formativos en el sujeto escolar la apropiación de conocimientos, la adquisición de actitudes, el desarrollo de socioemociones y la educación de dominios procedimentales, que le permitan al estudiante del área de tecnología e informática de las IE interactuar con el mundo de la tecnología, a partir de un consumo cualificado y una producción pertinente de información (Castells, 2005). Las competencias digitales se relacionan con las competencias mediáticas para favorecer al ciudadano que requiere la información a partir de un uso de la tecnología para interactuar con el mundo y comprenderlo desde lenguajes y narrativas. En este sentido, las competencias mediáticas deben ser fortalecidas en el sujeto, en tanto potencian la cultura comunicativa de una sociedad hiperconectada (Ferrés y Piscitelli, 2012). Por esta vía, el abordaje de lo mediático ayuda a entender los modelos comunicativos actuales, en que el ciudadano digital escolar emerge como parte fundamental del proceso, en el que se requiere un relacionamiento y empoderamiento de las tecnologías con sentido crítico y

social. Pérez y Delgado (2012) plantean una relación de convergencia entre las competencias digitales y mediáticas, desde una mirada de la digitalización de medios y un abordaje de integración.

Por lo anterior, es evidente que en el sistema educativo se considere elemento fundamental la formación de las competencias digitales desde temprana edad. Ello implica que en la gestión curricular este tipo de temas son de relevancia en un área de saber como la tecnología y la informática, en tanto no solo son base para el aprendizaje, sino también fundamentales para el acceso a la información y, por esta vía, para el relacionamiento con información que forme y la generación de conocimiento con sentido. Es el despliegue de este tipo de contenidos y experiencias curriculares que posibilitan la formación de ciudadanos más conectados con lo que ocurre en el contexto.

Por esto, las competencias digitales y mediáticas son imprescindibles en un contexto en el que los sujetos escolares hacen parte de una generación inmersa en la era digital, en la que se tiene un acceso mucho más amplio a la información respecto de épocas pasadas. Los sujetos en este entramado, durante su proceso de crecimiento y desarrollo se ven influenciados por la configuración social en asociación con las tecnologías, que llega a ser parte integral de sus vidas y a través de la cual es posible un anclaje comunicativo en el que se gestan subjetividades (Chaparro-Hurtado y Guzmán-Ariza, 2013).

Formación de la ciudadanía digital

Es relevante abordar el concepto de *ciudadanía*, que hace referencia a la condición de una persona que tiene deberes y derechos civiles, políticos y sociales, que le permiten participar en democracia dentro de un país de forma solidaria con el otro. La ciudadanía implica el relacionamiento en un espacio social, en el que existe conexión e intercambio comunicacional entre las personas, organización social y permanente construcción, para trabajar en beneficio de una sociedad y una cultura equitativa, solidaria y justa (Mata Benito et al., 2018). Por ello, este concepto se constituye en andamiaje del sistema legal de un país, pues implica el enriquecimiento

del bagaje político, en función de la creación de condiciones para una intervención política democrática, en la que los ciudadanos se reconozcan como iguales, con deberes y derechos, y actúen con compromiso cívico en procura del bien común (Cortina, 2009). La actuación del estudiante como ciudadano en la ciudad o en la comunidad demanda el empoderamiento en el espacio público, para lo cual se requiere el cultivo de la dimensión política en el ciudadano, la cual implica una serie de aspectos: el desarrollo de las actitudes de participación democrática a partir del conocimiento del sistema político; la ejercitación de la dimensión social, que proyecta la sensibilidad y el comportamiento de los sujetos, con los ámbitos comunitarios e históricos, en tanto seres sociales solidarios, más allá de sus responsabilidades con la propia existencia; el perfeccionamiento de la dimensión cultural, que indica el conocimiento y la conciencia del patrimonio cultural; el fortalecimiento de la dimensión económica, que se refiere al reconocimiento de las actividades económicas y del sistema económico de su país; el acrecentamiento de la dimensión civil, que permite al sujeto el ejercicio de sus derechos y obligaciones y, por esta vía, la afirmación de su autonomía (Ramírez Sáiz, 2012).

La formación crítica de las anteriores dimensiones demanda articular la ciudadanía del estudiantado del área de tecnología e informática en la educación media a una teoría crítica de esta (Rubio, 2007), que aporte miradas sobre la historicidad del concepto de ciudadanía y las propuestas contemporáneas de esta, para, a partir de ambos aspectos, desarrollar una mirada crítica de las teorías de la ciudadanía y la necesidad de una formación cívico-política como condición necesaria para la configuración de un sistema democrático garante de los derechos humanos y, por tanto, civiles, sociales y políticos. La concreción de estos ha de ser producto de una sólida formación del ciudadano que como actor político se articula a una comunidad política, desde la cual refleja una conciencia política que le permite reconocerlos, organizarse, empoderarse, participar y ejercer control político colectivo por su defensa y la transformación de las condiciones para la mejora de la vida del ciudadano y de la comunidad. Se desarrollan así nociones de ciudadanía que se articulan a la teoría crítica de la ciudadanía, teoría que se opone a la tradición liberal en la que el ciudadano deviene

en un individuo aislado de su comunidad política o a la doctrina conservadora en la que se configura un ciudadano funcional que mantiene el estado de cosas existentes a partir de una participación política restringida carente de capacidad crítica constructiva. Ante este tipo de despliegues, se requiere una mirada crítica que le permita al estudiante como ciudadano la activación de sus potencialidades para acrecentarse, ser consciente de la realidad histórica en la que habita para poder transformar por esta vía su propia existencia, coadyuvar al cambio político y sociocultural a partir de su perfectibilidad como persona y desplegar su dimensión comunitaria, relacional e histórica a la que como ciudadano se debe (Marx, 2010).

En la actual sociedad globalizada, la ciudadanía juvenil es un elemento fundamental para la democracia, que se integra como un nuevo actor social de manera activa en la vida política. Los jóvenes cada vez más realizan participación a partir de la utilización de las TIC, las cuales les permiten la conectividad y el intercambio de opiniones y posiciones desde las redes sociales de uso más común. Con estas formas de comunicación, emerge una participación de opinión y de intercambio de intereses en relación con lo público o asuntos sociales de la época. Tales procesos se presentan en un contexto sociocultural en el que es posible ampliar las posibilidades de discusión y debate en torno a asuntos públicos, lo que favorece el interés de los jóvenes, quienes en los últimos años evidencian en los escenarios sociales nuevas formas de intervención política a través de las TIC, las cuales les permiten integrarse de forma simbólica y concreta en el sistema democrático de un país (Galindo Arranz et al. 2017).

Emerge en la perspectiva anterior la necesidad de una formación de la ciudadanía digital, la cual se generó a partir de la interacción con las TIC para la participación activa de los ciudadanos desde lo digital en espacios políticos, económicos, sociales y culturales regulados a escala jurídica (Cárdenas Franco, 2019). En este entramado, las competencias digitales tienen un papel determinante en la formación de una ciudadanía digital, en función de afianzar principios vigentes del proyecto de la modernidad, ciudadanos instruidos y activos, racionales, autónomos, libres, solidarios, responsables, participativos, equitativos y justos. Lo anterior debe ser complementado con procesos educativos que le permitan al sujeto, cuando se

relaciona con la información, que esta no solo le informe, sino que lo forme, es decir, que reobre sobre su propia estructura sensitiva y cognitiva para acrecentar su realidad con la realidad de lo que capta. Tanto el afianzamiento de los principios como la formación afirman que la ciudadanía digital debe ser formada, es decir, ser resultado de un determinado tipo de relación con la información: “una relación constituyente, configuradora, aquélla en la que la palabra tiene el poder de formar o trans-formar la sensibilidad y el carácter” (Larrosa, 2000, p. 45). La necesidad de su formación se fundamenta en que ella se considera un aspecto fundamental para la sociedad del conocimiento, en tanto permite a los ciudadanos ejercer derechos y deberes en espacios digitales (Robles, 2009).

La formación de la ciudadanía digital se visibiliza en la educación media en el área de tecnología e informática como saber en el que se privilegian las capacidades cognitivo-intelectuales e instrumentales; en un segundo plano, se visibilizan las capacidades sociocomunicacionales y, de manera relegada, aparece la dimensión emocional. Prima en la formación de este tipo de ciudadanía el reconocimiento de los deberes como ciudadanos digitales, visibilizándose de forma secundaria los derechos, los valores y las dimensiones políticas y éticas que deben sustentar la ciudadanía digital (MinEducación, 2008). La inclusión digital es un factor que impulsa la ciudadanía digital en la escuela, que implica el acceso a internet a partir de un desarrollo de las competencias digitales (Robles, 2009). Al respecto, se encuentran en Colombia diferentes estudios sobre datos de conectividad en internet. Para el Centro Nacional de Consultoría (2020), se presenta un acceso en un 80 % de la población, de la cual el 6 % usa internet de manera avanzada, el 27 % con un nivel intermedio y el 47 % con un manejo básico. Para el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC, 2020a), el 53 % de los hogares presentaba conectividad antes de la pandemia, la cual se incrementó al 74,2 % como consecuencia de la necesidad digital que produjo. Es relevante mencionar que 23,8 millones de colombianos de los estratos 1 y 2 de las grandes zonas urbanas y la población de lugares apartados presentan una exclusión digital.

En la vía anterior, la escuela impulsa el desarrollo de comunidades virtuales, que proporcionen sentido de pertinencia e identidad social, con el

apoyo de las TIC como instrumento de interacción ciudadana. Por ello, la condición de ciudadano digital debe ser concebida en los años iniciales de escolaridad desde el uso de la tecnología, en función de interactuar en la sociedad y desarrollar la identidad digital, desde un ajuste a las conductas éticas, el uso responsable de la internet, el empleo de su potencialidad política y su uso con seguridad (Ribble, 2015).

Se requiere una apuesta en la escuela en la que se impulse una formación ciudadana integral en relación con los medios y las tecnologías, una ciudadanía digital que se construya a partir de un proceso crítico, de diálogo y de deliberación, en relación con la problematización de las relaciones de saber-poder, que cruzan a las TIC, para a partir de ello tener un compromiso con la vida pública y con el impulso de formas de solidaridad que posibilitan la conciencia personal y comunitaria (Sanabria Mesa y Cepeda Romero, 2016). Desde el escenario anterior, los docentes del área de tecnología e informática tienen la libre responsabilidad de potenciar el aprovechamiento de los escenarios digitales y, con ellos, el acceso a la información que circula cada día por internet y que demanda análisis desde posturas críticas, éticas, políticas y estéticas. Desde este escenario, es que es factible configurar una ciudadanía que no opte por la apatía de los asuntos sociales del país, sino que impulse las posibilidades de participación y la democracia (McLaren, 2003).

Por lo anterior, el estudiante como ciudadano digital participa del mundo comunicativo desde los dispositivos tecnológicos, en función de interpretar y comprender los mensajes de forma crítica para construir representaciones de la realidad. Lo anterior demanda educar al ciudadano digital para lo mediático, puesto que las TIC permearon todas las formas de los medios de comunicación (televisión, radio y prensa) y convirtieron los medios digitales en fuente recurrente de información masiva por parte de la ciudadanía. Por ello, el contexto histórico, social, cultural y económico con el uso de los medios ha convertido la rutina comunicacional en un auténtico proceso de relación simbólica entre el contexto y el contenido. En este sentido, lo mediático en lo digital amplía el uso de la tecnología a un ámbito más riguroso de la comunicación, es decir, relacionarse con los medios y lenguajes audiovisuales desde una perspectiva globalizada y formativa (Ferrés y Piscitelli, 2012).

De igual forma, la revolución tecnológica y las nuevas formas de pensar han permitido el desarrollo de la capacidad crítica desde los medios digitales. Con lo anterior, el ciudadano digital participa del mundo comunicativo desde los dispositivos tecnológicos en función de problematizar mensajes. Existe, así, un elemento fundamental, y es el nivel de consciencia del sujeto, que le posibilite un relacionamiento crítico con la información captada, en función de que pueda construir representaciones de la realidad. Además de la consciencia, los procesos emotivos influyen en la percepción de la realidad, al plantearse ordenamientos y funcionamientos en los mensajes que pueden propiciar representaciones falsas de la realidad, lo que puede conllevar relaciones de conflicto en el entorno. Por ello, es preciso promover capacidades, actitudes, habilidades y sentimientos en el ciudadano digital en relación con lo mediático, para la apropiación responsable de los medios digitales, a partir de una interacción con estos desde una perspectiva ética, política y estética.

La adquisición de las competencias mediáticas, para el mundo de la comunicación en lo digital y la formación de la ciudadanía digital, requieren competencias digitales, desarrolladas tanto en el contexto escolar como en el extraescolar, en función de construir progresivamente la capacidad de gestionar la información que circula por los medios digitales de forma crítica y responsable. Lo anterior es fundamental para sacar el mejor provecho por parte del sujeto de la actual sociedad de conocimiento y de la era digital, en las cuales se presentan múltiples pantallas e información que se moviliza en variados escenarios digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012). Por ello, las TIC han sido ampliamente estudiadas e implementadas en la educación, lo que permite enriquecer los modelos tradicionales educativos y promover formas diversas para el aprendizaje. Se destaca en esta vía el componente de comunicación que ha revolucionado la educación desde un criterio de formación más amplio al permitir contextualizar la participación en la sociedad a partir de procesos reflexivos en torno a la realidad. La ciudadanía digital en Colombia se viene promoviendo desde el Plan TIC 2014-2018 y Plan TIC 2018-2020. En estos, esta se deja ver como un medio para mejorar la calidad de vida, como el aprovechamiento de la internet en tanto herramienta que favorece la formación y como la

capacidad para realizar actividades comerciales y bancarias, la búsqueda de información, la producción de información, entre otras. Tal enfoque formativo se justifica debido a la tendencia mundial de migración hacia lo digital, lo que implica que los ciudadanos realicen cualquier actividad funcional desde las TIC, lo que, a juicio de MinTIC (2020), permite un cambio significativo en las dinámicas socioculturales del país para enfrentar mayores oportunidades productivas y participativas. Si bien las anteriores apuestas llevadas a cabo por el sector gubernamental para el impulso de la ciudadanía digital son importantes, se encuentran al margen de ellas fines y objetivos que apunten la formación y educación del ciudadano, según la reactivación del sentido moderno, crítico, racional y autónomo en relación con los aspectos fundamentales de la *polis*, en tanto espacio en el que se lleva a cabo la actividad ciudadana (Mata Benito et al., 2018).

Conclusiones

Las competencias digitales en la sociedad actual se consideran de gran importancia para el estudiante del siglo XXI en centros escolares, en tanto gracias a ellas pueden adquirir una postura realista y crítica de la tecnología y de la información con la que se interactúa o se produce. A medida que la sociedad del conocimiento avanza, la circulación y el tratamiento de la información crece de forma exponencial, lo que demanda sujetos que sepan gestionarla y criticarla de forma ética, política, estética y segura, en función de una cualificada participación social de los estudiantes en su relación con los medios digitales en variados contextos y pantallas. Por ello, los estudiantes deben adquirir competencias digitales para establecer relaciones sociales y culturales a partir de su interacción con la tecnología y emprender proyectos que, gestionados a partir de un aprendizaje basado en problemas, fomenten un razonamiento constructivista y un pensamiento creativo en función de la construcción de procesos sociales, políticos y productivos innovadores. El desarrollo de este tipo de competencias relacionadas con lo digital debe impulsarse desde los inicios de la formación escolar, desde un aprendizaje que utilice los medios tecnológicos como un instrumento para

informarse, comunicarse, trabajar, construir organización y participación política colaborativa.

El desarrollo de competencias digitales posibilita que el estudiante como ciudadano de la red, y, por tanto, ciudadano del mundo, forme su condición de ciudadanía digital, en aras de usar las oportunidades ciudadanas de las TIC para su formación y despliegue político y, por ende, para la deliberación de los asuntos públicos. La ejercitación de la ciudadanía digital como realidad relevante en la sociedad actual posibilita que los sujetos escolares se doten de conciencia para desde acciones ciberpolíticas participar de lo público en la sociedad contemporánea a partir de tradiciones emancipatorias. Tal realidad está entrecruzada por la demanda de una educación mediática, que permita formar ciudadanos que participen de forma crítica desde los medios digitales, aspecto que ha de llevar a un constructivismo social, en el que el dominio y uso del lenguaje cumple un papel esencial para el ciudadano digital al que se le presentan múltiples pantallas, en tanto el desarrollo de la información se mueve en varios escenarios digitales.

Referencias

- Angeli, L. A., Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2016). Participación ciudadana en la era digital: Modalidades y factores sociodemográficos asociados. *Anuario de Investigaciones*, 23(1), 125-132.
- Barrios, H. (2015). Subjetividades en la era digital: Cuestiones para la educación y la bioética. *Latinoamericana de Bioética*, 15(2), 84-95.
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Cabra-Torres, F. y MarCiales-ViVas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los nativos digitales: Una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Cárdenas Franco, A. (2019, 8 de febrero). *La ciudadanía digital en Colombia: más allá del instrumento se debe dar una sólida formación*. <http://www.eafit.edu.co/noticias/eleafitense/115/ciudadania-digital-instrumento-solida-formacion>

- Castells, M. (2000). *La nueva era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Castells, M. (2005). *Sociedad del conocimiento: Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Chaparro-Hurtado, H. R. y Guzmán-Ariza, C. M. (2013). Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio. *Educadores y Educación*, 16(2), 229-243.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72(1), 7-40.
- Compartir. (2014). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de Tecnología e informática?* <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/compartir-pcm-area-tecnologia.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2020, 32 de marzo). Documento Conpes 3988. *Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Del Castillo, M. J. (2017). *El problema de las falsedades en las redes sociales* [tesis de grado, Universidad de Sevilla].
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. <https://id.presidencia.gov.co/especiales/190523-PlanNacionalDesarrollo/documentos/BasesPND2018-2022.pdf>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. European Union.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82.
- Galindo Arranz, F., Ruiz Blanco, S. y Ruiz San Miguel, F. J. (2017). Competencias digitales ante la irrupción de la Cuarta Revolución Industrial. *Estudos em Comunicação*, 25(1), 1-11.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Guerrero, O. (2008). Teoría crítica y educación matemática. *Evaluación e Investigación*, 1, 24-41.
- Huff, D. (2011). *Cómo mentir con estadística*. Crítica.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudio sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. Colihue.

- Mata Benito, P., Gil Jaurena, I. y Aguado Odina, T. (2018). *Ciudadanías: Aprendizajes de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y propuestas educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Allyn y Bacon.
- Medina Rivilla, Antonio, Domínguez Garrido, M. C. y Sánchez Romero, C. (2008). Formación de las competencias de los discentes mediante un diseño integrado de medios. *EccoS: Revista Científica*, 10(2), 327-358.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología*.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2020, 14 de abril). *Acceso a internet está garantizado en Colombia durante pandemia: MinTIC*. <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/MinTIC-en-los-Medios/126588:Acceso-a-internet-esta-garantizado-en-Colombia-durante-pandemia-MinTIC>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2020). *Lineamientos para una política nacional de apropiación social del conocimiento: Ciencia, tecnología e innovación de los ciudadanos para los ciudadanos*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/documento_de_lineamientos_para_la_politica_nacional_de_apropiacion_social_del_conocimiento_1.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2018). *Plan TIC 2018-2020: El futuro digital es de todos*. https://micrositios.mintic.gov.co/plan_tic_2018_2022/pdf/plan_tic_2018_2022_20191121.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2018). *Ciudadano Digital*. <https://www.ciudadanodigital.org.co/>
- Moreno Olivos, T. (2010). Competencias en educación: Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297.
- Nussbaum, M. (2016). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A. y Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568.
- Pérez, A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.
- Ramírez Sáiz, J. M. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios políticos*, 26, 11-36.
- Rendueles Menéndez de Llano, C. (2016). La ciudadanía digital: ¿Ágora aumentada o individualismo postmaterialista? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 15-21.

- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.
- Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. UOC.
- Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Trotta.
- Sanabria Mesa, A. L. y Cepeda Romero, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: La ciudadanía digital. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 95-112.
- Tesouro Cid, M. y Puiggali Allepuz, J. (2004). Evolución y utilización de internet en la educación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 24, 59-67.

Revisión crítica sobre lo curricular

3. La gestión: dispositivo de las políticas educativas en las instituciones educativas en Colombia, 2002-2015

Adriana Arbeláez Barrero

Universidad de Antioquia

adriana.arbelaezb@udea.edu.co

Arley Fabio Ossa Montoya (director)

Universidad de Antioquia

arley.ossa@udea.edu.co

Resumen

Se tiene como objetivo visibilizar condiciones de existencia y emergencia de la gestión educativa como dispositivo de las políticas en las instituciones educativas (IE) en Colombia en el periodo 2002-2015. Esta problematización se lleva a cabo a través de una analítica arqueológica y genealógica que, desplegada en perspectiva histórica, posibilita develar las relaciones de saber-poder y acciones que han favorecido procesos de sujeción en las comunidades educativas. Para este análisis, se relacionaron instancias de control y procedimientos de control en tanto elementos constituyentes del dispositivo, encontrando que en el entrecruzamiento de estas instancias y procedimientos se ha gestado la configuración de un ordenamiento, funcionamiento y transformación en la gestión educativa

que ha generado dominio y, por ello, resistencia. Entre 2002 y 2013, el dispositivo allanó el recorrido para que los procedimientos de control de la planeación, la organización y el direccionamiento encauzaran el modelo de gestión. La pesquisa expuso que el amarre de tales componentes administrativos a los niveles internos y externos de su funcionamiento, la correspondencia establecida por el Gobierno entre mejoramiento, calidad y progreso y las premisas justas de participación y concertación, dadas de manera iterativa en todos los campos de dispersión del dispositivo, crearon una relación de dominación constante, silenciosa, oculta, en las administraciones de IE y en lo corpóreo de sus gobernantes, lo que se vería reflejado en la forma de gestionar la educación, sus sistemas y sus instituciones.

Palabras clave: gestión, dispositivo, políticas educativas, instituciones educativas.

Introducción

El presente de la gestión educativa en Colombia obedece al acumulado histórico del desarrollo del dispositivo de la gestión educativa, el cual durante el periodo 2002-2015 logró su implementación a partir del ordenamiento, el funcionamiento, la transformación, las relaciones y correlaciones de las instituciones, los sujetos y discursos, en tanto regularidades discursivas configuradas en las políticas educativas para el gobierno de la vida de las instituciones educativas (IE) del país. Por tal razón, esta configuración de formas ritualizadas (Foucault, 2005) en las comunidades educativas crearon las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad del nuevo dispositivo de gestión, que, como expresión de las políticas educativas en las IE, establecieron relaciones de poder-saber a través de procedimientos de control propios a la gestión administrativa e instancias de control constituyentes del dispositivo. Estos constructos históricos y sociales del campo educativo conformaron un discurso seleccionado, distribuido y controlado, propiciador de dominio, sujeción y resistencia en las tendencias de la gestión escolar. Se vinculan, además, como acontecimientos de inicio y cierre del dispositivo de la gestión educativa, la instalación del nuevo modelo de gestión educativa (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación],

2003) y la medición de la calidad educativa por medio del índice sintético de la calidad educativa (ISCE) (Decreto 1075 de 2015), periodo caracterizado por el enrarecimiento de los procedimientos traídos de la gestión administrativa que desde la planeación, organización, el direccionamiento, inspección y vigilancia y evaluación en tanto procedimientos de control trazaron modos de acción sobre las acciones de los docentes y directivos por medio de instancias de control que actuaron sobre sus acciones “eventuales o concretas, futuras o presentes” (Foucault, 1988, p. 14).

Los fuertes embates de esta configuración de relaciones de saber-poder problematizaron la teoría social existente. Así, confrontaron su relato de mejoramiento de la calidad educativa por sus efectos de disciplinamiento y normalización a nivel individual y colectivo en los equipos docentes, al evidenciarse desde las prácticas discursivas de este relato cómo los modos de acción y las formas de control (Foucault, 1994) condujeron al propósito ministerial de una “reestructuración conceptual y organizativa, una reordenación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas, a través de organizaciones escolares adaptadas al mundo moderno” (MinEducación, 1996). La retórica del relato se dio sobre la base de la previsión, la proyección, la disposición, la dirección, la vigilancia y el cálculo, vía por la cual confitó un discurso legitimador que disimuló el acontecimiento real y trascendente. En este contexto, se tejió de manera sigilosa un dispositivo no develado que sumó al saber de la gestión educativa las tecnologías de poder que le permitieron constituirse en un conjunto complejo que conjuró “poderes y peligros” (Foucault, 2005, p. 14) para la vida individual y colectiva de los sujetos de las IE de básica y media del país, los cuales vieron su quehacer envuelto en la relación de fuerzas coercitivas entre los procedimientos y las instancias de control. Fue la configuración de un dispositivo que apuntalado en el actuar cotidiano y repetitivo de la gestión actuó de manera directa e indirecta a través del uso de instancias de control, tales como las racionalidades que se instauran, los objetivos que se persiguen, las formas de institucionalización que mejoran, los sistemas de diferenciación que motivan, las modalidades instrumentales que concretan (Dreyfus y Rabinow, 2001), para así desplegar a través de ellas y en acompañamiento de

los procedimientos de control un poder permanente manifestado en el disciplinamiento y normalización de las prácticas.

La pesquisa rastreó, entonces, el poder incrustado en el saber asistente del dispositivo de gestión, para lo cual desplegó la caja de herramientas propia de la arqueología y la genealogía, en función de detallar los procesos de rarefacción, reagrupamiento, formación dispersa y unificación de los discursos desde su “ataque, su perspectiva y su delimitación” (Foucault, 2005, p. 65). De manera alterna a esta conducción de conductas, emergieron las líneas de fuga gestadas desde los sujetos directivos y docentes en una apuesta de constitución de un sujeto directivo y docente de sí. Los archivos mostraron una acción ejecutante en los límites del dispositivo, en los que se bordearon las políticas educativas para visibilizar en los actores alternativas de gestión que propiciaron espacios de libertad para la constitución de sujetos afirmantes de subjetividades singulares pensadas en una lógica de cambio y en devenires alternativos para la escuela.

De ahí que la condición del dispositivo de la gestión educativa de ser un acontecimiento vigente en el pasado reciente y en el presente de la gobernabilidad escolar hizo relevante la problematización, su tiempo de instalación e implementación al ser un acontecimiento que cambió la discontinuidad en la forma de administrar la vida escolar y la percepción que de sí mismos tenían sus actores. Tras esta problematización surgió otra escritura que tuvo inicialmente su base en las condiciones históricas establecidas y en la función de los autores representativos de relatarla, para despojarse de la función de ambas y restituirlas a partir de la historia cultural, variable (Chartier, 2015), la cual dejó ver el análisis arqueológico y genealógico aplicado a la relaciones de fuerzas (Deleuze, 2014) compuestas entre los procedimientos de control y las instancias de control (Dreyfus y Rabinow, 2001) antes explicitados. Escritura que abrió el espectro de respuestas en cuanto a las razones por las cuales hubo un determinismo intencionado en la aplicación de un dispositivo de gestión y no otro (Foucault, 2004). Por esta vía, se viabilizó la producción de un saber en la gestión educativa a partir de un análisis “crítico e histórico” (Chartier, 2015, p. 18), que fundamentó genealogías concretas y situadas a partir de la metódica de análisis de la caja de herramientas foucaultiana. Escrito que aportó, además, a la construcción

de una red teórica y conceptual que identificó las condiciones de existencia, permanencia y posibilidad de los procedimientos de control que, como la planeación, organización, el direccionamiento, inspección y vigilancia y evaluación, tuvieron una definición, ordenamiento, funcionamiento y transformación condicionada desde las instancias de control. Por tal razón, develar las prácticas discursivas y no discursivas en las que surgió el dispositivo y entender cómo se gestó el poder en su formación dio una significación a la resistencia acometida desde los sujetos directivos y docentes, en su acción de constituir pliegues alternativos a la dominación imperante.

Es este planteamiento el que encauza un objetivo general hacia el análisis de la formación de la gestión educativa como dispositivo a partir de las instancias y los procedimientos de control en la política educativa en Colombia en el periodo 2002-2015. Interés que lleva a problematizar los ordenamientos, funcionamientos, las transformaciones, relaciones y correlaciones de los procedimientos de control que delimitan el dispositivo de la gestión educativa para las IE e indagar el despliegue de las instancias de control en la producción de saber y poder para la gestión de IE en Colombia a partir de las políticas educativas.

El rastro conceptual del dispositivo de la gestión educativa

Desde las formas heterogéneas en que se manifiesta el dispositivo de la gestión educativa, se teje la construcción de una red conceptual que se hila a partir de los planteamientos de las políticas educativas con el dispositivo y la gubernamentalidad. Como un concepto polisémico y polémico, la gestión educativa se comprende como “un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones” (MinEducación, 2015, p. 1). Proceso de organización que se orientó hacia el mejoramiento de la calidad a través de procedimientos de control, que vehiculizaron una relación de poder con las políticas educativas al ser estas consideradas desde Foucault (2004) un “nivel de decisión que se adopta en materia educacional, de acuerdo con las necesidades o intereses que la sociedad requie-

re, y está supervisada, explícita o implícitamente, por el Estado o grupos de poder” (p. 76). En tal sentido, dichas políticas no son neutras, “en su nombre se puede permitir o prohibir, amenazar, invadir, encarcelar, premiar y castigar” (Pulido Chaves, 2017, p. 17). Para la comprensión de esta relación, Foucault (1984) ofrece dos potentes herramientas: dispositivo y gubernamentalidad. Por dispositivo entiende “el conjunto de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (p. 127). Por gubernamentalidad, un “conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque muy compleja, de poder” (Foucault, 2004, p. 111), evidenciado en las instancias de control en tanto “modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones” (Foucault, 1994, p. 236). El poder de igual manera es visible en los procedimientos de control que, enablados desde la previsión, la disposición, el mando, la inspección y vigilancia, la exclusión y el enrarecimiento, actúan como formas de control de lo discursivo y no discursivo¹ (Foucault, 1994). Desde los procedimientos, se indica que planear es anticipar la toma de decisiones que se da desde la organización para prever y decidir las acciones y los recursos que pueden conducir a las metas deseables mediante la utilización eficiente y racional de los recursos.

La organización se refiere al “acto de organizar, estructurar e integrar los recursos y los órganos, encargados de su administración y de establecer relaciones entre ellos y las atribuciones de cada uno de ellos” (Fuentes Chávez, 1994, pp. 83-84). Dentro del sistema de gestión, el direccionamiento presenta las diferentes formas de especificar un proceso para que lo planeado tenga lugar. Cumple una “ruta estratégica que guía la gestión institucional

¹ Prácticas discursivas y no discursivas en las que surge el dispositivo. Las primeras hacen alusión al “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2004, p. 154), mientras las segundas a “aquellas que poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadadas” (Runge, 2002, p. 364).

con miras a satisfacer las necesidades de los ciudadanos” (Función Pública, 2018). Para afirmar el marco de la planeación, las acciones de inspección y vigilancia son procedimientos de control dados por mandato constitucional, en función de “verificar que la prestación del servicio educativo se cumpla dentro del ordenamiento constitucional legal y reglamentario” (MinEducación, 2001, p. 1). Finalmente, como procedimiento de control, la evaluación hace parte de los procesos de la gestión estratégica, enunciada desde el MinEducación como un elemento regulador de la prestación del servicio educativo que tiene como objetivo mejorar la calidad, valiéndose de las evidencias como herramientas para valorar el avance y los resultados de los procesos de mejoramiento.

Metodología

La metodología atendió a la propuesta trabajada por Foucault, quien indica otro camino para pensar las interacciones que mantienen las relaciones discursivas y las prácticas sociales. La caja de herramientas ofreció una serie de nociones como enunciados, objetos, conceptos y estrategias que permitieron dos acciones metodológicas paralelas y complementarias: la descripción y el análisis de los discursos. Dichas acciones se apoyaron en la lectura discursiva para “situar el texto en relación con otros discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente pueden serle ajenas” (Zuluaga Garcés, 1999, p. 240). Desde la arqueología, el establecimiento de regularidades discursivas permitió mediante un ejercicio de descripción un desciframiento de los lenguajes inmersos en las declaraciones de verdad que enunciaban los archivos (Gabilondo, 1990). El análisis genealógico se operacionalizó en un punto concreto de la gestión educativa, su modelo, racionalidad específica que, al igual que las formas políticas de la modernidad comentadas por Foucault (1994), mostraba desde la observación directa una “combinación de técnicas de individualización y de procedimiento de totalización” (p. 229). Avanzar en la interpretación histórica de manera orientada en relación con el anterior entramado discursivo significó utilizar el dispositivo o grilla de inteligibilidad para reunir el poder y el saber en una grilla de análisis específico. Para revelar ese “algo acerca de las prácticas mis-

mas” (Foucault, 1980, p. 194), se examinaron las políticas educativas proferidas para la época. Se analizaron discursos, leyes, reglas, medidas administrativas, entre otros, enunciados desde el poder ejecutivo y legislativo, y se cruzaron con los correspondientes a instituciones locales, nacionales e internacionales que los refrendaban, criticaban o mostraban distintas perspectivas. También se aislaron enunciados que representaban el lenguaje de los sujetos: docentes, directivos docentes, pedagogos, líderes políticos, autoridades educativas, sindicalistas, investigadores educativos, científicos, transeúntes de la vida cotidiana en las IE y observadores directos o indirectos. Por esta operación pasaron también escritos de aquellos a quienes el fenómeno educativo rozó y transformó, y sus palabras describen la certeza del modelo, los cambios percibidos, los perfiles ajustados, los desencantos experimentados. Dispersos componentes reunidos para “establecer un conjunto de relaciones flexible y fusionarlas en un único aparato con el propósito de aislar un problema histórico” (Dreyfus y Rabinow 2001, p. 148). La tematización posibilitó, entonces, la comparación constante, la relación, la separación de series temáticas, que al ser visibilizadas permitieron un “proyecto de descripción crítica y genealógica de los discursos” (Chartier, 2015, p. 21).

El ordenamiento de estos discursos cumplió dos propósitos: determinar los efectos del poder ligados al saber y mostrar que el modelo de la gestión educativa se configuró en el tiempo como un dispositivo de control en el gobierno de la vida de las IE de básica y media en el país, en la perspectiva de la gubernamentalidad y, por tanto, propició procesos de subjetivación sobre sus docentes y directivos docentes.

Resultados

Foucault consideró el dispositivo un conjunto heterogéneo de instituciones, sujetos y prácticas discursivas o no discursivas que se configuran en un tiempo social y que se inscriben en sus relaciones de poder. Concluyó que tienen un propósito y que, en la medida en que el entramado de relaciones que tejen logra una racionalidad de conjunto, consiguen homogeneizar mesuradamente sus elementos conformantes. Por eso, analizar la configura-

ción de la gestión educativa como un dispositivo de control hace necesario detallar la serie emergente que da potencia a los procedimientos de control de la planeación, organización, el direccionamiento, inspección y vigilancia y la evaluación, al ser estos los ordenamientos mediante los cuales el poder fija sus relaciones, tercia una forma de gobierno para la vida escolar y la vida de los sujetos, e instaura una gubernamentalidad que sujeta a directivos y docentes, y que, además, acrecienta su poder hacia su cumplimiento o la búsqueda de alternativas y libertad de sí mismos.

La planeación como procedimiento de control en el dispositivo de la gestión educativa

Definida desde el MinEducación (2003) como el procedimiento que permite organizar y desarrollar una buena gestión al concretar planes, programas y proyectos con criterios de eficiencia, equidad y calidad, la planeación fue la apropiación de las modalidades (Chartier, 2015) sustentadas por organismos internacionales aprobantes del neoliberalismo como sistema moderador de las políticas educativas y, por ende, de la planeación como acción política. Su configuración como un procedimiento de control se explica a partir de la trayectoria recorrida como una herramienta de gestión anclada en el dispositivo desde antes de su implementación. En su configuración, se develó cómo el dispositivo armó un conjunto de elementos heterogéneos, dispuestos como una racionalidad económica, para apuntillar desde una herramienta administrativa una tecnología de poder aterrizada en la vida escolar de cada IE para conjurar un poder en torno a los planes, programas y proyectos pensados para la escuela y no por la escuela. Su estela deja ver la utilización asertiva de maniobras del saber administrativo que posicionó los propósitos de los intereses gubernamentales nacionales e internacionales.

La planeación no surge en el ámbito educativo con la emergencia del dispositivo, al contrario, este la consolida como un procedimiento de control. Desde su ordenamiento, se ha dispuesto en procura de una racionalización del aparato escolar, transformándose acorde con la variabilidad de los contextos, como lo expone Chartier (2015), y sirviendo a los in-

tereses del Gobierno y sus estamentos para ser usada como instrumento de transformación social y de control de la voluntad de las sociedades a favor de los intereses económicos, políticos y educativos. Ha guardado de manera especial desde la década de 1980 una regularidad que la posiciona como herramienta clave de las políticas educativas fortalecida por la discontinuidad que permitió desde esa época la formulación de planes de desarrollo integrales (Gómez Marín et al., 1982), en relación estrecha de lo económico con lo educativo, para “racionalizar los esfuerzos organizativos y operativos de múltiples instituciones y prácticas y garantizar la eficacia de tales esfuerzos” (Martínez, 2004, p. 84).

La planeación impuso una “ley de verdad” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 245) a los docentes y directivos al ser usada como técnica de gestión y sometimiento a “la lógica de la producción industrial y de la competencia del mercado” (Ball, 1990, p. 155). Sus enunciados acompañados de la palabra estratégica denotaron que no solo tendría un carácter jerárquico, sino que también sus reales posibilidades de práctica (Londoño, 1995, p. 51) estarían enfocadas en una responsabilidad correspondiente a cada uno de los niveles de ejecución, haciendo que la escuela, como una empresa, se mantuviese en el mercado de manera competitiva y con diseños estratégicos para el cuidado de sus recursos. Así, al concatenar los resultados de la alta planeación estratégica desde el MinEducación, con los resultados a corto plazo de la planeación funcional de los mandos medios representados por las secretarías de Educación, y los resultados de la planeación operativa mostrados por los equipos directivos en su rutina cotidiana (Londoño, 1995), se creó un juego de poder que reorientó la política escolar al hacer de uso diario la planeación estratégica, asegurando que el qué, el cómo y el dónde de la utilización de los recursos fuera una estrategia cíclica y controlada. Maniobra que, además, definió la clase de organización deseada en el futuro, conduciendo a que en lo cotidiano de la escuela se multiplicara, ampliara y difundiera entre el procedimiento de control y sus sujetos “focos de lucha y los terrenos de enfrentamiento” (Chingola, 2018, p. 88), en los cuales el poder actuaría y circularía.

La organización como procedimiento de control

La organización ha sido entendida desde 1996 y hasta el presente como la ordenación del sistema nacional de educación, su constitución contempló la correlación de las disposiciones del Marco de Acción de Qatar (Unesco, 1981), el proceso de adhesión de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) y las metas del primer Plan Decenal de Educación 1996-2005 (MinEducación, 1996). Fue un ordenamiento constituido con las teorías y estrategias del “*management*”, no con las de la institución escolar, desplazando a sus actores en la comprensión de la realidad y la interpretación de la pluralidad de formas de la gestión, lo que excluye “la crítica del escenario escolar” (Ramírez Aristizábal y Chica Lasso, 2017, p. 151) y da espacio a la incorporación de formas de control, lenguajes no educativos y esquemas organizacionales más productivos que educacionales. Su discursividad acompañante para el tiempo de indagación del dispositivo se presentó como una reorganización del sistema educativo siguiendo la ruta de las políticas educativas a partir del mejoramiento de las entidades departamentales, municipales y las IE, en un enfoque de economía de los recursos (MinEducación, 2003) y se apalancó en la visibilización de la situación crítica de los sistemas educativos latinoamericanos (Dussel, 2006), y en la urgencia de una respuesta administrativa a un cambio estructural a escala micro y macro de las estructuras organizativas, maniobra que se correlacionó con los intereses de organismos internacionales de mostrar resultados medibles en eficiencia y eficacia, y que usó la dupla planeación y organización como su forma operativa.

Para el tiempo de la Política de Defensa y Seguridad Democrática, se modificó la estructura del MinEducación según Decreto 5012 de 2009, como parte de la maniobra de su funcionamiento para formular la política nacional de educación y la regulación, y el establecimiento de criterios y parámetros cualitativos para el mejoramiento educativo en cuanto a acceso, calidad y equidad de la educación. Con la expedición de este decreto y las modificaciones dadas en el Decreto 854 de 2011, se dio más impulso a la gestión administrativa apoyada en la tecnología y los sistemas de información para el funcionamiento organizacional y se fijaron los cambios en la planta de personal del MinEducación. A escala micro, la estrategia se

dispuso en la recopilación y concreción del modelo en la *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (MinEducación, 2008), cuyo uso se estimó obligatorio, no porque fuera la base para evaluar las instituciones, “la guía está organizada en tres etapas que conducen al mejoramiento progresivo de las instituciones: la autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional”, sino porque hacía parte del convencimiento de ser su contenido la respuesta al mejoramiento educativo, responsabilidad ineludible que comprometió aún más la voluntad individual y la conducta de los sujetos. De manera constante, este discurso concretado en una guía de gran reconocimiento en el ámbito administrativo colombiano fomentó la sensación de libertad y desaparición de las jerarquias verticales (Grinberg, 2013), al disponer de un modelo de gestión que resaltaba la autonomía y la descentralización como herramientas para construir colaborativamente un proyecto educativo reflejo de la identidad institucional, a partir de un ejercicio de gestión en que todos, directivos y docentes, tenían una convocatoria igualitaria, lo que provocaba un efecto seductor de participación democrática que lograba permear la conducción de las IE y su gobierno. Así, una cartilla hizo la veces de modalidad instrumental vigilante del procedimiento indicado para instalar a través de la nueva gestión una forma de gobierno que extendía la red de relaciones del dispositivo enlazando procedimientos e instancias que buscaron desplazar la trayectoria de la escuela (Niedzwiecki, 2015) y sujetar en este ensamble a quien la transitaba. El dispositivo al mismo tiempo movió el campo de lucha repensando el embate que daría la resistencia al modelo.

El direccionamiento como procedimiento de control

Entre 2002 y 2013, el dispositivo allanó el recorrido para que los tres procedimientos de control problematizados: planeación, organización y direccionamiento, encauzaran el modelo de gestión. La pesquisa expuso que el amarre de estos componentes administrativos a los niveles externos de su funcionamiento, la correspondencia establecida por el Gobierno entre

mejoramiento, calidad y progreso (MinEducación, 1996) y las premisas justas de participación y concertación, dadas de manera iterativa en todos los campos de dispersión del dispositivo, fueron creando una relación de dominación (Foucault, 2002) constante, silenciosa, oculta, en las administraciones de IE y en lo corpóreo de sus gobernantes, lo que se vería reflejado en la forma de gestionar la educación, sus sistemas y sus instituciones.

Fue en el transcurso de trece años durante los cuales se estrechó el vínculo entre la utilidad y la obediencia de los sujetos a partir de un direccionamiento estratégico definido desde el MinEducación (2016) como “el instrumento metodológico en donde se establece los logros esperados, los procesos y las áreas de gestión que trabajan en relación con la Misión, Visión y los Objetivos establecidos en la Institución” (p. 1). Momento histórico en el cual los dos acontecimientos más potentes, como el inicio de un nuevo modelo de gestión y su reafirmación con el ISCE, enmarcaron la gestación de una “mecánica del poder” (Foucault, 2002, p. 126) sobre los cuerpos responsables de operarlo. Su ordenamiento como procedimiento de control se dio desde el “dominio del ser-poder” (Veiga-Nieto, 2015, p. 239), desde donde se dispuso el saber y el poder afín a la dirección del dispositivo y se conformó un conjunto de normas y paso a pasos, para orientar y facilitar la eficiencia, a partir de la toma de decisiones estratégicas de ministros, secretarios, rectores, gestores educativos, entre otros, y la utilización del instrumento metodológico.

La configuración del direccionamiento como racionalidad administrativa recogió cuidadosamente el funcionamiento de las prácticas (Castro-Gómez, 2010), en que lo discursivo y no discursivo se utilizó intencionalmente para construir un aparato administrativo que funcionara con eficacia. Develó que dicha racionalidad no solo llevaba a la utilización de unas formas institucionales y unas modalidades instrumentales para su operatividad, sino que aparte de ello logró imponer una disciplina personal sobre los sujetos dirigentes. En Foucault (2002), disciplina se define como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (p. 126), lo que analizado a la luz de la racionalidad encuentra su lógica al mostrar que el dispositivo aterrizó su maniobrar en la individualidad de cada

sujeto integrante de la tarea del direccionamiento del sistema educativo y escolar, los cuales fueron ejercitados en las nuevas prácticas de dirección, de manera tal que sobre ellos se diera una “coerción ininterrumpida” (p. 126) que convirtiera sus actos en hechos tangibles de los intereses económicos de las políticas educativas so pena de verse garantes de una gestión educativa que el Gobierno había logrado poner con la descentralización en sus cuerpos más que en las instituciones.

Ante la intervención del direccionamiento estratégico que anula la creatividad, perpetúa el *statu quo* y contiene la experimentación de la vida escolar, el cambio y la resistencia se expresaron desde la misma IE y no desde las reformas macro. La apuesta entendió la tensión de los actores con el dispositivo de la gestión como una forma de aprendizaje dada a partir de una visión en conjunto de la IE que, basada en la colaboración y la comunicación, conformó culturas escolares (Paredes, 2004) capaces de aprender a partir de “las percepciones próximas, moleculares, lectoras de flujos, que podemos llamar micropolíticas” (Niedzwiecki, 2015, p. 135). Como muestra de este saber alternativo, se encontró, originada en el sindicato nacional, la solicitud por una “transformación pedagógica de la escuela” (Federación Colombiana de Educadores [Fecode], 2013, p. 28) reclamante del carácter disciplinar de la pedagogía, que hiciera de los procesos pedagógicos el centro sobre el que gire la gestión educativa y sus áreas.

Las relaciones de poder y de estrategia que acompañaron a cada procedimiento de control vehiculizaron en la vida escolar un poder potenciado en las políticas educativas, y diseñado para transformar la idea de gestión de las IE del país. Su develamiento es la manera de entender el presente de un quehacer de directivos y docentes que aún se debaten entre el cumplimiento de un modelo impuesto bajo la verdad de mejoramiento educativo y la realidad de sus vivencias en la cotidianidad escolar, que muestra que la calidad en la educación aún dista del tributo que la describe. A pesar de haber instalado una forma de gobierno, una gubernamentalidad que sujetó a sujetos directivos y docentes para dar cumplimiento a tendencias económicas globalizadas, las líneas de fuga y las orillas del dispositivo han sido los espacios de construcción de apuestas alternativas, construidas desde la presión del poder y la lucha por la resistencia y la libertad.

Referencias

- Ball, S. (1990). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. (155 - 168). Ediciones Morata, SL.
- Castro-Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. *Ideas y Valores*, LXI (150) 245-255.
- Chartier, R. (2015). *Escribir las prácticas: Foucault, de Certau, Marin*. Manantial.
- Chignola, S. (2018). *Foucault más allá de Foucault: una política de la filosofía*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault* (vol. 2). Cactus.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.
- Dussel, I. (mayo, 2006). *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. UNESCO.
- Foucault, M. (1980). *La confesión de la carne*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits. 1954-1998. IV. 1980-1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fuentes Chávez, M. (1994). *Tecnologías sociales, relaciones públicas y comunicación organizacional*. Universidad Católica Santa María.
- Función Pública. (2018). *Modelo Integrado de Planeación y Gestión*. <https://www.funcionpublica.gov.co/web/mipg>
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Anthropos.
- Gómez Marín, O., Gómez Restrepo, S. y Urrego Giraldo, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX, 1900-1980*. Universidad de Antioquia.
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 77-98
- Londoño, Ch. (1995). ¿El ocaso de la planeación estratégica? *Revista Universidad Eafit*. 31(7). 51-61. <https://bit.ly/3k805BN>

- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Inspección y vigilancia por una autonomía con responsabilidad*. Altablero. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87723.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Plan Sectoral 2002-2006*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85273_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Gestión educativa*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Modelo de gestión educativa*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Planeacion-Estrategica/278738:Modelo-de-Gestion-Educativa>
- Niedzwiecki, D. (2015). *Desde el rincón de las hornallas: La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores, 2013-2014* [tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
- Niedzwiecki, D. (2022). *Escuela secundaria y gestión directiva: Preceptores y tutores como pareja pedagógica: Más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. Noveduc.
- Paredes (2004). *Cultura escolar y resistencias al cambio*. Tendencias Pedagógicas, 9. 131-142. <https://cutt.ly/QR5WkES>
- Presidencia de la República. (2009, 28 de diciembre). Decreto 5012. *Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias*. Diario Oficial 47577.
- Presidencia de la República. (2011, 23 de marzo). Decreto 854. *Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional*. Diario Oficial 48021.
- Presidencia de la República. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075. *Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación*. Diario Oficial 49523.
- Pulido Chaves, O. O. (2017). Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, 33, 13-28.

- Ramírez Aristizábal, B. y Chica Lasso, M. F. (2017). *Horizontes críticos de la gestión escolar: Perspectiva latinoamericana*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Runge, A. (2002). *Breve Introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Veiga-Nieto, A. (2015). La actualidad de Foucault para la educación. En *Foucault, la pedagogía y la educación: Pensar de otro modo* (pp. 229-250). Magisterio.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Universidad de Antioquia.

4. Prácticas educativas: el discurso del maestro como ejercicio de poder¹

Enid Daniela Vargas Mesa
Universidad Católica Luis Amigó
enid.vargasme@amigo.edu.co

Adriana María Gallego Henao
Universidad Católica Luis Amigó
adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Resumen

Se propone dar a conocer la relación que existe entre las prácticas educativas y las relaciones de poder que se generan en el aula. La investigación se asume desde el paradigma cualitativo con énfasis en el enfoque hermenéutico. La estrategia de investigación es el estudio de caso. Las técnicas e instrumentos de recolección de información son la entrevista semiestructurada, la observación participante y la observación no participante. Se encontró que, tal y como lo estableció Jeremy Bentham hacia finales del siglo XVIII con su teoría del panóptico, la cual consistía en tener el control de la totalidad de una

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación "Relaciones de poder a través de las prácticas educativas implementadas por maestras".

superficie, de acuerdo con las relaciones de poder y la educación, en la actualidad es preciso definir que las relaciones aparecen implícitas en los procesos de enseñanza que se dan dentro de las instituciones educativas (IE). Se halló que en los contextos educativos se construyen relaciones, se forman vínculos, no solo en las aulas, sino también en el tejido de un contexto social, político, económico y cultural, que influye directamente en las prácticas educativas empleadas por maestros. Se concluye que la sociedad es disciplinaria, lo cual en los contextos escolares se visualiza como un acto político, debido a que en general se espera controlar e imponer la vigilancia en cada uno de los escenarios en los que se encuentran los individuos.

Palabras clave: discurso, maestro, práctica educativa, relaciones de poder.

Introducción

En las instituciones educativas (IE) y específicamente en las aulas, se evidencia que las relaciones de poder permean las prácticas educativas de las maestras; posiblemente, estas relaciones pasan desapercibidas por los sujetos que conforman este ambiente debido a que son acciones que están presentes en la cotidianidad y que en la mayoría de los casos se presentan de manera sutil, lo que las hace imperceptibles o poco conscientes. Al respecto, Ávila Fuenmayor (2006) sostiene que “el término poder significa ser capaz, tener fuerza para algo, o lo que es lo mismo, ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto, o para el desarrollo de tipo moral, política o científica” (p. 216). Asimismo, desde la mirada de Foucault se establece que el poder no solo se transforma en autoridad, sino que existe una relación de autoridad entre dos entes que, en el caso educativo, serían maestro y estudiante.

Ahora bien, el poder no se aborda como algo unitario, por el contrario, las relaciones de poder en la sociedad se dan como una cadena de poderes, tal y como lo indica Rojas Osorio (1984):

¿Pero qué nos dicen los discursos del poder y los discursos sobre el poder? Lo primero y fundamental: no hay que hablar del “poder”, como si fuera uno y centralizado. En cualquier sociedad humana se da una red de poderes, de niveles distintos de poder, con fuerza desigual y con diferente eficacia. (p. 48)

Para Foucault, todo poder crea resistencia; sin embargo, es relevante conocer y reconocer que cada oposición se da de acuerdo con el poder que se ejerce en el momento y teniendo en cuenta las personas que están inmersas en esas relaciones. De este modo, el discurso se convierte en una herramienta de poder en la escuela porque se hace vivo a través de la palabra del maestro, de su gesto y actuar, así es como el “poder y saber se articulan en el discurso. Los discursos son elementos tácticos en relaciones de fuerza”. (p. 49)

El rol del maestro se hace latente en sus prácticas educativas; su lenguaje corporal y verbal se ve transformado de acuerdo con las dinámicas de las aulas de clase y situaciones que emergen en la cotidianidad. Según Serrano (2012), “a lo largo de su tránsito por la escuela, las actitudes y comportamientos de los profesores se transforman, sus experiencias tejen historias propias, personales. La praxis pedagógica y la praxis comunicativa modifican el quehacer educativo” (p. 1). Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica educativa es propiamente social, convoca a los maestros al saber y saber hacer, a crear ambientes para el aprendizaje y a realizar una reflexión constante de la misma práctica.

Marco teórico

Prácticas educativas

La práctica educativa es una actividad dinámica y reflexiva que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, García Cabrero *et al.* (2008) afirman que las prácticas se entienden “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje

de los alumnos” (p. 4). A partir de lo anterior, es posible establecer que la enseñanza es una práctica situada, tiene una intención específica y está inmersa en el contexto educativo. Se espera que cada maestro incorpore las prácticas educativas desde el saber y saber hacer, organice la programación de la enseñanza desde la planeación, cree ambientes propicios para el aprendizaje, diseñe un proceso de enseñanza en el que todos aprendan e interactúen y que haya espacios en los que se dé la reflexión de la misma práctica, porque no es posible enseñar lo que no sabe. Así es como la práctica educativa es la puesta en escena de las relaciones de poder que se generan en el aula y que se materializan a través del discurso, la autonomía y las interacciones que se dan entre maestro y estudiante.

García Cabrero *et al.* (2008) proponen tres dimensiones en relación con las prácticas educativas: A, B, C. La dimensión A comprende las creencias, los conocimientos del maestro hacia la enseñanza, la planeación que se realiza antes de ir al aula, las expectativas que se tienen de la clase y la propia praxis del maestro. En cuanto a la dimensión B, los autores establecen que se da a través de la práctica situada, es decir, que los maestros establecen sus perspectivas para ejercer su práctica docente y se logra poner en juego las teorías adquiridas en la interacción maestro-estudiante. La dimensión C corresponde a los logros alcanzados del aprendizaje a través de resultados, además, es posible visualizar transformaciones que surgen por parte de los estudiantes y del propio maestro para luego pasar por la evaluación de toda la comunidad educativa.

En este mismo sentido, Abarca (s. f.) establece que las prácticas educativas son un “espacio que, en ocasiones, es difícil de comprender, así es como la práctica trasciende el ámbito pedagógico” (p. 7) y, por tanto, van más allá de las aulas de clase convirtiéndose en una actividad intencional y desarrollada de forma consciente en los ámbitos educativos. Asimismo, Fierro y Contreras (2003) afirman:

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normati-

vos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro. (p. 1)

Lo anterior indica que en los contextos educativos se construyen relaciones, se forman vínculos que se desarrollan no solo en las aulas, sino también bajo un contexto social, político, económico y cultural, que influye directamente en las prácticas educativas empleadas por maestros. De acuerdo con Fierro y Contreras (2003), al abordar las prácticas educativas se habla de un conjunto de prácticas dirigidas a los procesos de enseñanza y, por tanto, se visualiza como una trama compleja de relaciones y es vista desde dimensiones como lo personal, lo institucional, lo interpersonal, lo social y la didáctica.

Relaciones de poder y discurso

A medida que los seres humanos crecen van adquiriendo costumbres, valores y creencias del contexto, debido a que son seres sociales por naturaleza. En el transcurso de los años, se incorporan una serie de normas que derivan en la obediencia en las relaciones que tienen las personas con la sociedad, modificando sus comportamientos de acuerdo con la influencia social y las características de su entorno.

Estas relaciones están mediadas por el poder, relaciones que van de lo macro a lo micro, como la familia y el Estado. Desde la perspectiva de Foucault, el poder no solo se transforma en autoridad, sino en sujeción por parte del que pierde o entrega el poder, por lo cual es posible evidenciar que en estas relaciones existen dos frentes: el que lo ejerce y el que lo padece, y su origen se remonta a la familia, debido a que es allí donde se enseña al niño a tener una fe ciega y acrítica en la norma, el orden y la obediencia, porque, de lo contrario, aparece el castigo como fuente principal para restaurar el orden.

Así es como a partir de la teoría del poder se establece que donde existe el poder hay resistencia. De esta manera, el poder actúa a través de la vigilancia y el control, generaliza comportamientos de sumisión de los individuos, para que realicen acciones consideradas normales y castigar las que

se desvían del buen comportamiento, tal y como lo afirma Hilario (2015), quien establece que Foucault “hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro” (p. 128). Esto se da de acuerdo con las exigencias de quien posee el poder, transformando la autoridad sobre otros individuos. Es posible evidenciar en los contextos educativos cómo los docentes ejercen el poder a través de sus prácticas educativas y la evaluación, para controlar lo que pasa en las aulas y alcanzar los objetivos propuestos.

De acuerdo con las relaciones de poder y la educación, es preciso definir que las relaciones aparecen implícitas en los procesos de enseñanza, debido a que se dan dentro y fuera de las aulas. Al respecto, Hilario (2015) afirma:

Tanto en la escuela tradicional como en la escuela nueva, existe y se manifiesta el poder, la autoridad y el sometimiento de unos contra otros, del docente para con el estudiante en el primero y del estudiante para con el docente en el segundo. Es decir que la lucha por el poder y la autoridad siempre estarán presente en las relaciones educativas. (p. 133)

De este modo, la escuela constituye primordialmente una interacción entre docentes y estudiantes, tal y como lo indica Martínez (2015): “La escuela es el espacio donde los procesos educativos y evaluativos suceden. Es donde el currículo oficial y oculto se materializa. Las relaciones de poder surgen, se desarrollan y se consuman” (p. 13). Es en este contexto en el que los individuos se relacionan a través de códigos, tradiciones y significados. En la escuela, se establecen relaciones de poder y circula entre todas las personas que hacen parte del contexto; en ocasiones, los estudiantes tienen el poder y en otros espacios son los docentes.

Se establece las diferencias entre quién sabe y quién no sabe, quién canoniza una forma de producción de saberes y quién debe aceptar tal canonización, quién da órdenes y quién las obedece, quién controla y quién es controlado, quién evalúa y quién es evaluado, quién dicta y quién toma el dictado, quién pide la palabra y quién la cede, quién disciplina y quién es disciplinado, quién

orienta y quién es orientado, quién facilita y quién es facilitado. (Martínez, 2015, p. 15)

Las decisiones que toma el maestro son en general importantes en el aula, debido a que es quien ejerce el poder sobre los estudiantes; el poder brinda espacios de privilegios en las relaciones que se tejen, se dan naturalmente a partir de las situaciones cotidianas, la escuela tiene múltiples funciones y no solo se limita a la difusión del saber y conocimiento: “la escuela también ofrece normas, o principios de conducta que los estudiantes aprenden a través de las diversas experiencias sociales escolares que influyen en sus vidas” (Martínez, 2015, p. 13). Estas afirmaciones sugieren que los entornos educativos se encuentran dentro de las relaciones de poder, la vigilancia, la regulación de la conducta y el discurso como una herramienta que permite controlar las situaciones del contexto a través de las relaciones de poder que tienen los individuos de un determinado lugar.

Metodología

El contexto de esta investigación es el Jardín Infantil Pelusa, institución de carácter privado. Fue fundada en 1979, presta sus servicios educativos a niños y niñas de uno a cinco años, en los niveles de caminadores, párvulos, prejardín y jardín. Su enfoque es el respeto por el ser y la naturaleza es concebida como herramienta pedagógica. Actualmente, cuenta con ocho maestras titulares; seis tienen el título de licenciadas en Educación Preescolar, una es tecnóloga en Educación Básica Primaria, una normalista superior y cinco auxiliares, todas formadas en relación con la técnica en atención a la primera infancia. Cabe resaltar que su modelo pedagógico está basado en la pedagogía Waldorf; por tanto, se caracteriza por ser un lugar donde se establece el respeto como pilar fundamental, atendiendo las necesidades de los niños y el desarrollo emocional.

Para el estudio se asume el paradigma cualitativo, debido a que se parte de la necesidad de captar la realidad y las percepciones de docentes, niños y niñas, quienes interactúan y se relacionan en un contexto común, como

lo es la institución. Desde este paradigma, se busca tener un acercamiento comprensivo a las realidades de los participantes a partir de sus propias experiencias y vivencias.

La estrategia de investigación es el estudio de caso, a partir de la cual se busca investigar desde la particularidad a los sujetos inmersos en un contexto determinado; por tal motivo, se pretendió indagar en profundidad las relaciones que tejen los docentes y estudiantes, en este caso en el Jardín Infantil Pelusa, tal y como lo afirma Stake (1963) al señalar que el estudio de caso es el acercamiento a la singularidad “para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). A través de esta estrategia se buscó reconocer el carácter crítico de los hechos y significados emergentes en las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes.

Para el análisis de la información, se partió de la triangulación de datos, la cual fue definida como el “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119). Además, se elaboró una matriz categorial, se organizó la información de las categorías y subcategorías de la investigación, lo cual permitió identificar los temas más relevantes y los conceptos reiterativos de los estudios encontrados y el trabajo de campo.

Objetivos

- Identificar en la planeación, evaluación y ejecución de las actividades de clase acciones relacionadas con el poder.
- Reconocer desde el discurso de las maestras prácticas de poder manifiestas en la enseñanza.
- Describir prácticas de poder en la relación maestro-estudiante y maestro-entorno educativo.
- Distinguir desde las voces de los niños y maestras las concepciones construidas acerca del poder.

Hallazgos preliminares

Abordar las prácticas educativas desde lo personal supone reconocer la integridad de los maestros, reconociéndose desde la práctica humana y entendiéndose como un individuo que tiene múltiples características y que incorpora de acuerdo con su individualidad decisiones de carácter particular. Por tanto, es relevante “mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro” (Fierro y Contreras, 2003, p. 2).

Por su parte, se establece que en las IE se despliegan las prácticas docentes. Por tanto, se adquieren y aprenden normas, tradiciones y costumbres propias de la labor, y, además, según Fierro y Contreras (2003):

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar. (p. 2)

Las IE se convierten en una construcción cultural en la que cada uno de los maestros aporta sus propios intereses y habilidades impactando desde diferentes perspectivas el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a lo interpersonal, Fierro y Contreras (2003) establecen que toda práctica educativa tiene relaciones que se tejen e intervienen en el quehacer educativo y que “estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan constituye un ambiente de trabajo, representa el clima institucional” (p. 3), lo cual se va construyendo en las IE. En esta dimensión,

emergen los estilos de comunicación y, además, se analizan las relaciones que se mantienen a través de los conflictos y sus posibles soluciones.

Asimismo, Fierro y Contreras (2003) sostienen que existe una dimensión valorativa debido a que la práctica que establecen los maestros no es neutra porque cada maestro de manera implícita o explícita incorpora “sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. El maestro va mostrando sus visiones del mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa” (p. 2). Esto permite la reflexión sobre las conductas y los valores en la enseñanza y el aprendizaje.

La dimensión social hace parte de la “reflexión sobre el sentido del que-hacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño” (Fierro y Contreras, 2003, p. 2). El maestro reflexiona a partir de sus propias perspectivas y desde el contexto sociohistórico y político de los sujetos que hacen parte de la IE.

Por su parte, se encuentra la dimensión didáctica que hace referencia al papel de los maestros como guías de la enseñanza, debido a que facilitan que el aprendizaje se construya en las aulas de clase, para analizar sus propios métodos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y reconocer las soluciones a los problemas que se enfrentan diariamente.

Ahora bien, las relaciones pedagógicas se dan en los espacios de vigilancia para controlar y encauzar conductas, siendo estas calificadas, corregidas o recompensadas: “Hoy, el conflicto, la vigilancia y el castigo son elementos que se gestionan y administran en las escuelas y los institutos de manera indirecta y neutra en el marco de una indiscutible mayor libertad formal” (Collet-Sabé, 2018, p. 102).

Al estimarlo un acto administrativo, es posible evidenciar que las relaciones de poder y los castigos van desapareciendo de lo público, aunque aún se conserven en las aulas de una forma más discreta y oculta considerándolo como algo normal y procedimental.

Conclusiones

Las relaciones de poder permean las prácticas educativas ejercidas por los maestros en las aulas, debido a que tanto los maestros como los estudiantes ejercen estas relaciones. El poder que ejerce el maestro parte del discurso, la vigilancia y el control a través de sus prácticas. Hernández Méndez y Reyes Cruz (2011) sostienen:

[En] las relaciones de poder intervienen muchos elementos, como el contexto institucional escolar, el hecho de ser escuela pública o privada en la que convergen diferentes tipos de alumnos con distintos intereses y expectativas, la personalidad y la formación del maestro, etcétera; ello muestra la complejidad de la enseñanza y la urgente necesidad de formarse bajo un paradigma diferente. (p. 173)

En cuanto a los estudiantes, aunque legítimamente no se les asigne un poder, estos lo configuran y también lo ejercen con sus pares, buscando su libertad a partir de sus propias perspectivas. De ahí que las prácticas de los maestros varíen y se adapten de acuerdo con los estudiantes que están acompañando; ellos también perciben las sensaciones, los sentimientos de los maestros, y es allí cuando observan si el poder que está ejerciendo el maestro lo hace o no con confianza y seguridad.

Referencias

- Ávila Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), 215-234.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Collet-Sabé, J. (2018). Vigilar i castigar a l'escola avui: Repensar el conflicte, el control i la disciplina des de la democràcia agonista. *Pedagogia i Treball Social*, 7(1), 96-114.
- Fierro, S. y Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Hernández Méndez, G. y Reyes Cruz, M. del R. (2011). Los alumnos: Adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173.
- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
- Martínez, N. (2015). *La evaluación como instrumento de poder*. <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2047/1/1.%20La%20evaluacion%20como%20instrumento%20de%20poder.pdf>
- Rojas Osorio, C. (1984). M. Foucault: El discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 3, 45-56.
- Serrano, R. (2012). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y Palabra*, 79.
- Stake, R. E. (1963). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Competencias y apuestas didácticas

5. Secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales para promover la competencia lectora de los niños en sus primeros años de escolaridad

Leiby Cristina Arias Quirós

Universidad de Antioquia

cris-arqui@hotmail.com

Fanny Lucía Penagos Escobar

Universidad de Antioquia

penagose@gmail.com

Doris Adriana Ramírez S. (directora)

Universidad de Antioquia

doris.ramirez@udea.edu.co

Resumen

Se sustenta la incidencia que tiene la implementación de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de los niños en su etapa inicial para contribuir a la cualificación de los procesos de enseñanza

Secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales para promover la competencia lectora de los niños en sus primeros años de escolaridad

y aprendizaje en el aula, mediante la observación y descripción de los procesos que asumieron en espacios de interacción con sus compañeros y docentes, donde se les permitió explorar, experimentar y crear situaciones que favorecieron el desarrollo de habilidades. A partir de los aportes brindados por algunos investigadores y teóricos como Vygotsky, Buckingham, Camps, etc., sobre aprendizaje, medios impresos y digitales, secuencias didácticas y el enfoque sociocultural. La propuesta se sustenta en el paradigma cualitativo de alcance descriptivo, con la metodología de estudio de casos de una institución educativa (IE) de Antioquia. Además, se utilizó como instrumento el diario de campo para el registro de las observaciones y la entrevista semiestructurada a través de las plataformas Meet y WhatsApp, así como por llamadas telefónicas.

Palabras clave: competencia lectora, secuencias didácticas, enfoque sociocultural, medios impresos y medios digitales, niños y niñas.

Introducción y planteamiento del problema

En el ejercicio docente, se ha evidenciado que la mayoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje atienden a métodos tradicionales, los cuales no privilegian los intereses, las expectativas y los saberes previos de niños, es decir, usualmente las prácticas de enseñanza hacen más énfasis en la decodificación desarticulada que en la comprensión y la construcción creativa. De igual modo, es importante señalar que la decodificación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión en los procesos de aprendizaje; sin embargo, no es la única habilidad para desarrollarse en los primeros años, puesto que “mientras continuemos apostando al dominio motor y al deletreo no habrá ‘arte de magia’ que lleve a los niños a la lectura. Seguirán siendo unos pocos los que logren ser lectores en sentido pleno” (Kriscautzky Laxague, 2019, p. 28).

A pesar de contar con instrumentos tecnológicos que ofrecen múltiples alternativas didácticas que se pueden integrar al contexto social y cultural para favorecer procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de la competencia lectora en los primeros años de escolaridad, como bien lo

son los medios digitales, herramientas fundamentales para el aprendizaje ya que se encuentran inmersos en el mundo de los niños y los jóvenes (Buckingham, 2008), es necesario incorporar también los medios impresos que contienen una mezcla de texto e imagen, y que buscan incitar, motivar y cultivar en los niños la lectura y servir como herramienta en los procesos educativos (Area-Moreira, 1994). Estos medios son materiales que permiten lograr un adecuado desarrollo de la competencia lectora mediante una enseñanza y un aprendizaje contextualizados, como lo sustenta Vygotsky (1978) en su teoría del enfoque sociocultural.

Por lo anterior, se propone el diseño y la experimentación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales para promover el desarrollo de la competencia lectora de los niños en sus primeros años de escolaridad, como estructuras conformadas por varias acciones interrelacionadas intencionalmente, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (Camps, 2003). De esta manera, es posible promover espacios de interacción y comunicación por medio de instrumentos psicológicos, culturales y tecnológicos que garanticen la comprensión de la lectura literal e inferencial. A continuación, se presenta una síntesis de la investigación que tiene como pregunta: ¿qué incidencia tiene el diseño y la implementación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales, en la competencia lectora de un grupo de niños en su etapa de lectura inicial?

Justificación

La propuesta busca contribuir al desarrollo de la competencia lectora de los niños en su etapa inicial, porque se ha evidenciado que muchas de las prácticas escolares que se desarrollan no cumplen con este propósito y, en cambio, se centran en procesos fonológicos y gramaticales tradicionales al desarrollar actividades de lectura aislada y desarticulada del contexto sociocultural en que están inmersos los niños, propician escasas situaciones de comprensión lectora, además, pasan por alto experiencias y conocimientos

previos, intereses y estrategias que emplean los niños para aprender, situación que no permite construir un conocimiento significativo, ni garantiza el desarrollo de habilidades necesarias para la competencia lectora.

Para llevar a cabo el propósito, previamente se ha explorado en diferentes fuentes y se encontró que, aunque las alternativas multimedia no cuentan con respaldo científico que sustente sus beneficios para el aprendizaje como lo refieren los antecedentes investigativos hasta ahora consultados, una reflexión pedagógica sobre el uso y la implementación de estos medios puede aportar en el desarrollo de habilidades para la competencia lectora; por eso, se propone una serie de actividades pensadas a partir de las situaciones reales en que los niños interactúan con sus compañeros, docentes y familiares en un medio de comunicación virtual haciendo uso de textos impresos y digitales, lo cual permite experimentar nuevas formas de lectura para el desarrollo de la competencia lectora.

Se propone la implementación de tres secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales, que constan de seis sesiones de dos horas de duración cada una y seis horas semanales; su estructura facilita el mejoramiento de las prácticas comunicativas y permite espacios de interacción y comunicación que conectan a los niños con las emociones, experiencias, el contexto y la diversidad cultural que inciden en el desarrollo de la competencia lectora literal e inferencial de los niños en su etapa inicial. Estas secuencias didácticas se estructuran en tres fases: preparación, producción y evaluación.

Durante la fase de preparación, se diseñaron estrategias y actividades a desarrollar en las sesiones, se seleccionó y se crearon los materiales impresos y digitales de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se querían lograr, los intereses y saberes identificados en los estudiantes, además, se tuvieron en cuenta los aportes de otras investigaciones al igual que los teóricos que sustentan estos procesos de aprendizaje.

Durante la fase de producción, se utilizaron varios recursos impresos y digitales que tuvieron como propósito fortalecer en los niños y las niñas las habilidades relacionadas con la competencia lectora, para cuyo propósito se elaboraron fichas de trabajo, se adaptaron algunos textos informativos e instructivos, en apoyo de imágenes impresas y un dado con

imágenes. También se utilizaron recursos digitales como cortometrajes, series infantiles, karaoke, videos instructivos y presentaciones en PowerPoint; además, en las dos últimas sesiones, se utilizó la plataforma Meet como recurso tecnológico e interactivo para el desarrollo de las sesiones con los estudiantes. Los recursos digitales fueron previamente seleccionados teniendo en cuenta los intereses, las motivaciones y vivencias de los niños y niñas, quienes en esta fase participaron de manera individual y grupal en procesos de reflexión, búsqueda y selección de información para establecer relaciones entre las series y sus propias vivencias, ejercicio que les permitió partir de sus conocimientos previos para asimilar e integrar nuevos aprendizajes.

El proceso de interacción de los niños con sus compañeros y docentes inicia en un ambiente presencial, y continúa a través de una plataforma virtual con la vinculación de la familia como otros interlocutores válidos en esta experiencia de aprendizaje. En cada una de las sesiones, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de interactuar con sus compañeros para aportar sus ideas, establecer un orden secuencial narrativo, dar respuesta a preguntas literales e inferenciales, aportar desde sus comprensiones e interpretaciones tanto de imágenes como de textos leídos, crear textos orales y escritos que dieron cuenta de sus comprensiones; representaron, realizaron producciones gráficas, que de igual modo reflejaron sus comprensiones; corrigieron y entendieron a partir de la intervención de sus compañeros y hablaron acerca de sus aprendizajes.

En las actividades de lectura realizadas con el apoyo de los medios impresos y digitales, los niños y las niñas desarrollaron estrategias como la exploración previa de los materiales, el subrayado para identificar información relevante, la clasificación e identificación de palabras que los remitió a la comprensión inferencial, y se apoyaron en la relectura del texto; aprendieron con la mediación de la profesora y sus compañeros a observar detalles en los videos para encontrar tanto información implícita como explícita que les aportara a la comprensión.

El uso de las plataformas Meet, WhatsApp y YouTube, junto con otros recursos incorporados en la vida de algunos niños, permitió replantear la concepción tradicional de relacionar la lectura solo con el texto

impreso y considerar otras maneras de leer en los dispositivos digitales. En este sentido, Buckingham (2008) advierte que la tecnología ha generado cambios importantes en la vida de los niños, lo cual se convirtió en un reto, una necesidad y también una oportunidad para las docentes al integrar y poner la tecnología al servicio de la educación para generar situaciones de aprendizaje de la competencia lectora.

“La cultura escrita de nuestro tiempo está atravesada por las tecnologías de información y comunicación porque ellas constituyen los nuevos soportes y medios de producción de lo escrito” (Kriscautzky Laxague, 2019). Así es como el uso didáctico de los recursos impresos y digitales se integraron en la cotidianidad de los niños para expresar afecto o buenos deseos en una tarjeta de cumpleaños; conocer los ingredientes, las porciones exactas y la forma de preparar un alimento; tener por escrito la letra de una canción para interpretar su melodía; y leer un texto instructivo de modo que pudieran construir su propio juguete.

La fase de evaluación no estuvo determinada por un tiempo en específico; su carácter formativo permitió la interrelación con las demás fases para diagnosticar, realizar ajustes y complementar o brindar nuevos aportes a la propuesta de acuerdo con las respuestas que aportan los estudiantes. Este proceso evaluativo permitió observar de manera atenta las comprensiones que los niños y las niñas realizaban mediante sus participaciones, la construcción oral de ideas y escritas, y los trabajos que desarrollaban.

Además, durante el desarrollo de las sesiones se utilizó la evaluación como recurso para que los niños pudieran identificar sus propios aprendizajes, a quienes se les dio la oportunidad de explicar cómo accedían a la comprensión, cuáles eran las estrategias que utilizaban, cómo usaron la información, qué palabras o frases les permitió identificar la idea del texto, cómo establecieron relaciones entre textos e imágenes, qué elementos de los videos les aportó nueva información, explicar si estaban de acuerdo con las ideas que expresaron sus compañeros, o bien, se les brindó la oportunidad de narrar las razones por las que no estaban de acuerdo.

También se utilizó el estímulo, la motivación y la invitación para que los estudiantes comprendieran que la evaluación era la oportuni-

dad de reconocer qué sabían, qué habían aprendido y, principalmente, comprender que el error formaba parte del aprendizaje, y de este modo pudieran construir autoconfianza, y activar el interés y la responsabilidad que implica el aprendizaje, en una actitud de motivación constante. Para tal fin, a los niños se les invitó a explorar sus saberes, a integrar nuevos conceptos y experiencias, a poner en práctica algunas estrategias y habilidades, a expresar de manera oral o escrita su comprensión y a evaluar sus logros. Se les motivó para que confrontaran sus aprendizajes mediante la corrección o la confirmación.

Objetivo general

Desarrollar la competencia lectora mediante la interacción con los medios impresos y digitales en situaciones de su contexto sociocultural.

Objetivos específicos

- Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.
- Interpretar la información contenida en textos impresos y digitales, y explicar de diferentes modos la comprensión que obtiene de ellos.
- Comprender textos impresos y digitales de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.
- Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.
- Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en estos materiales.

Marco teórico

Las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales se diseñaron a partir de los elementos brindados por

algunos teóricos dedicados a profundizar sobre temas relacionados con el objeto de estudio, tales como niños y niñas, aprendizaje, medios impresos y digitales, enfoque sociocultural y competencia lectora en sus investigaciones en diferentes épocas y que aún están vigentes. A continuación, se sintetizan.

Niños y niñas

Los estudios realizados en los últimos años sobre la infancia han demostrado que la cultura y los contextos sociales determinan su significado, como lo identifican Diker y Frigerio (2008); en este sentido, lo que concierne a la infancia también sufre transformaciones. Anteriormente, se consideraba al niño carente de pensamientos; en cambio, en la actualidad se centra en la perspectiva de que los niños son sujetos de derechos que aprenden, interactúan, participan y desarrollan sus capacidades en interacción con otros. Por tanto, pensar en la formación de los niños de hoy es pensar también en la incorporación de la tecnología que converge en el contexto histórico, social y cultural, con las vivencias de diferentes actores.

Aprendizaje

Existen diferentes teorías con respecto al aprendizaje. Para Kolb (1994), el aprendizaje es un proceso por el cual el conocimiento resulta de la combinación de la captura y la transformación de la experiencia” (p. 147). Por su parte, Camps (2003) hace referencia al aprendizaje como un proceso relacionado con los cambios que ocurren en un individuo a nivel neuronal, cognitivo y conductual, como resultado de la experiencia que permite su adaptación al entorno. Para Piaget (1979), el aprendizaje es el resultado de un proceso de equilibración predeterminado genéticamente, es decir, las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje y estas, a su vez, modifican y transforman las estructuras permitiendo nuevos aprendizajes de mayor complejidad.

Estas teorías hacen énfasis en el rol activo de quien aprende, resaltan el papel de los individuos en su aprendizaje como proceso interno que

ocurre gracias a las experiencias e interacciones con los demás y el medio. Por eso, Vygotsky (1979) considera que la escuela necesita identificar lo que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas: “zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial” (p .133), y “zona de desarrollo real”, la cual es el intervalo entre ambas zonas, y es ahí donde el docente orienta al niño en aquello que no puede desarrollar por sí solo.

Competencia lectora

En la búsqueda teórica, se ha podido definir la competencia lectora como la capacidad de comprender textos impresos y digitales de forma literal e inferencial, los cuales permiten la construcción del aprendizaje significativo mediante su utilización y disfrute en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Lo anterior se relaciona con la definición que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) que identifica la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad” (p. 14). Es importante destacar que la competencia lectora para su desarrollo se apoya en las representaciones simbólicas que aporta el lenguaje y su uso en los procesos comunicativos, en las estrategias de comprensión, en el uso de las habilidades comunicativas como leer, escribir, escuchar y hablar en y para el contexto.

Secuencias didácticas

Las secuencias didácticas son estructuras conformadas por varias acciones intencionalmente relacionadas, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (Camps, 2003). Pueden constituirse en un elemento importante para fomentar habilidades relacionadas con la competencia lectora en niños de grado primero, puesto que en ellas se promueven espacios de interacción y comunicación en situaciones cotidianas, las cuales permiten a los niños y las niñas socializar con sus pares y los docentes en el contexto

en que se encuentran inmersos, situaciones que permiten la cualificación y adquisición de aprendizaje.

Medios impresos

Los medios impresos le permiten al niño comprender y disfrutar su contexto sociocultural a través de los periódicos, las revistas, los cómics y los libros, los cuales brindan elementos que pueden contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes críticas para identificar el medio que habitan con ayuda del docente. Area-Moreira (1994) reconoce el uso de los medios de comunicación como una oportunidad para la educación, un potencial pedagógico y de innovación, en que sean utilizados desde la escuela como área transversal denominada educación en medios de comunicación.

Medios digitales

Los medios digitales se consideran herramientas fundamentales en el aprendizaje, ya que son elementos que se encuentran inmersos en el mundo de los niños y los jóvenes, como lo plantea Buckingham (2008), quien identifica, además, que la tecnología aporta a la educación nuevos estilos de comunicación e interpretación, aprendizaje lúdico, interactivo, pensamiento crítico, nuevas formas de alfabetización, trabajo y vida social, también actúa en lo psicológico al brindar nuevas maneras de construir la identidad, la conciencia social y política. Estos aspectos ponen de manifiesto la importancia de promover el uso significativo y pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) tanto en el aula como fuera de ella. Se señala que el uso de la tecnología en los niños es un medio útil para atender las tareas escolares, explorar situaciones nuevas y convertir estos recursos en herramientas que benefician el aprendizaje.

Enfoque sociocultural

Este trabajo se sustenta en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) considerado en la psicología como una teoría emergente, referida al de-

sarrollo del ser humano como el resultado de la interacción en su medio social y cultural en un momento histórico determinado. Vygotsky explica que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p. 94). En estos procesos, los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual del ser, tanto como las creencias y las actitudes culturales, las cuales le proporcionan las herramientas de adaptación intelectuales necesarias para su desarrollo.

Metodología

La propuesta se sustenta en el paradigma cualitativo de alcance descriptivo, con la metodología de estudio de casos, la cual se desarrolló en una institución educativa de Antioquia. Además, se utilizó como instrumento el diario de campo para el registro de las observaciones y la entrevista semiestructurada a través de las plataformas Meet, WhatsApp y llamadas telefónicas.

Las secuencias didácticas buscan contribuir a la cualificación de los procesos de aprendizaje de la competencia lectora de los niños en la etapa inicial con la aplicación de estrategias y situaciones planeadas, y organizadas en tres secuencias didácticas de seis sesiones cada una, estructuradas en tres etapas: preparación, producción y evaluación, las cuales fueron propuestas por Camps (2003). Estas cuentan con el apoyo de material impreso que permite la manipulación, comprensión y disfrute del entorno propio del niño mediante imágenes, textos, fichas y libros. De igual modo, los medios digitales cumplen un papel importante como medio de comunicación para el desarrollo de la propuesta y permiten fomentar el aprendizaje gracias a las alternativas innovadoras que ofrecen, que llaman la atención y la curiosidad de los niños, llevándolos a explorar y experimentar nuevas formas de lectura digital a fin de desarrollar las habilidades necesarias para la competencia lectora.

Se retoman los principios del enfoque sociocultural, los cuales fortalecen y dan relevancia a las vivencias, experiencias y emociones de los niños en procesos grupales de comunicación, como el juego, el intercambio de ideas y la interacción entre pares y su contexto para que el niño construya sus saberes, como lo sustenta Vygotsky (1978), quien considera que el desarrollo del ser es primero una referencia sociocultural (signos), luego refiere la apropiación de la cultura (enseñanza y educación) y, después, la interiorización (desarrollo psíquico del individuo), procesos que deben ser mediados por signos o instrumentos psicológicos, en este caso, el lenguaje y los medios impresos y digitales, entre otros.

Conclusiones y hallazgos

Las secuencias didácticas son una alternativa interesante para desarrollar en los niños la competencia lectora cuando se realiza una práctica pedagógica pensada y una reflexión didáctica sistemática con un propósito específico, que permita orientar la planeación de las actividades y las situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso de los medios impresos y digitales permite una participación activa de los niños para interpretar la información socializada de forma literal e inferencial y crear textos orales y escritos para fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora.

Por otro lado, niños y niñas pueden expresar de forma espontánea su punto de vista, manifestar dudas, establecer un intercambio comunicativo natural, aprender de sus errores y reconocer sin temor alguno que la equivocación forma parte del aprendizaje.

En el desarrollo de las secuencias didácticas, el docente tiene un papel importante cuando identifica en los niños y las niñas sus saberes, sus capacidades, las necesidades inmediatas de apoyo y dificultades, facilita y ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje mediante la intervención oportuna y el uso de estrategias adecuadas, entre las cuales está el apoyo de otros. El docente, entonces, se convierte en mediador y guía en el proceso de aprendizaje haciendo significativa la experiencia para cada uno.

Referencias

- Area-Moreira, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En J. M. Sancho (coord.), *Para una tecnología educativa*. Horsori. Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Henaó Álvarez, O. y Ramírez S., D. A. (2006). Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura con un enfoque socioconstructivista y apoyada en tecnologías de información y comunicación. En *Computadores para Educar 2008* (pp. 11-41). Universidad de Antioquia.
<https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1K36X1TPH-H0RC0J-VK0/Materiales%20Impresos.pdf>
- https://www.redformaciondocente.org/wp-content/uploads/2019/01/12_04_Jolibert.pdf
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores y productores de textos. Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The Modern American College*, 1, 232-235.
- Kriscautzky Laxague, M. (2019). Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿Una relación productiva? En *Lectura digital en la primera infancia* (pp. 26-38). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lenguaje castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia, para la Atención Integral de la Primera Infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Oviedo Ramírez, D. C. (2017). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En *La didáctica de la lengua materna: Estado de la discusión en Colombia* (pp. 47-65). Universidad del Valle.
- Piaget, J. W. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Ariel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

6. Percepciones construidas por estudiantes del grado noveno sobre los pensamientos matemáticos

Liceth Paola Alzate Montero
Universidad Católica Luis Amigó
liceth.alzatemo@amigo.edu.co

Leisy Magdali Arroyave Taborda
Universidad Católica Luis Amigó
leisy.arroyaveta@amigo.edu.co

Resumen

Se propone analizar las percepciones que sobre los pensamientos matemáticos tienen los estudiantes del grado noveno y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología utilizada fue el rastreo bibliográfico en diferentes bases de datos como EBSCO, Scielo, Google Académico, Sciece Direct, Digital Magisterio y E-libro, y se tomaron como referencia artículos derivados de investigación, libros, tesis y directrices ministeriales. Para la búsqueda, se establecieron cuatro categorías de análisis: pensamientos matemáticos, percepción, estrategia y aprendizaje, bajo el paradigma histórico hermenéutico y un alcance interpretativo para favorecer el análisis sobre el tema desde la perspectiva de los autores consultados y su relevancia en coherencia con las necesidades

del contexto. Como conclusión, fue posible constatar que tanto a escala nacional como local no se encuentran investigaciones que establezcan ni la relación ni la importancia entre las percepciones que tienen los estudiantes respecto de los pensamientos matemáticos y su articulación con las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en el aula. Por tanto, es necesario profundizar en el tema para proponer acciones pedagógicas que incluyan las voces de los estudiantes frente al saber matemático, y así favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área. De igual manera, es posible concluir que a escala internacional se considera fundamental tener en cuenta las verbalizaciones del estudiante frente a las matemáticas para fortalecer su percepción y aprendizaje a través del estímulo y acciones coherentes con su contexto y necesidades.

Palabras clave: pensamientos matemáticos, percepción, estrategia y aprendizaje.

Introducción

La calidad de la educación es una preocupación en la actualidad, por ello, no debe ser el único interés centrarse en la cantidad de individuos que acceden a las escuelas, o en cómo los aspectos socioeconómicos inciden en el rendimiento escolar, o en la capacidad de las instituciones para marcar la diferencia en los resultados académicos de sus estudiantes. Se debe, además, profundizar en las características de los individuos, sus percepciones, su relación con el conocimiento, para así pensar en una verdadera formación integral y una educación de calidad.

El área de matemáticas no escapa a estas tensiones. Recientes estudios internacionales de evaluación, como el informe PISA (por sus siglas en inglés), TIMSS (por sus siglas en inglés), entre otros, ponen de relieve las dificultades y la falta de destrezas de los estudiantes en el área. En Colombia, estas dificultades se evidencian en el desarrollo de las competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) para educación básica, enmarcadas en la comunicación, representación y modelación, así como en el planteamiento y la resolución de problemas, y en

el razonamiento y la argumentación a través del pensamiento numérico, el espacial, el métrico, el aleatorio y el variacional.

De ahí la importancia de proponer una investigación que permita conocer las diferentes indagaciones que se han interesado por identificar las percepciones que tienen los estudiantes en relación con los pensamientos matemáticos, para describir los significados que le otorgan al área, y así construir colaborativamente estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, para finalmente posibilitar que se reconozcan las estrategias que desde las voces de los estudiantes pueden favorecer el aprendizaje en el área.

Metodología

Se propuso una investigación cualitativa, con un enfoque hermenéutico y con un alcance interpretativo, a partir de la interpretación de textos sobre las percepciones de los estudiantes frente a los pensamientos matemáticos. Lo hermenéutico se entiende como la construcción de un texto social a partir de la palabra de los actores consultados para ser interpretado por el grupo de investigación y ser triangulado con la discusión de la literatura sobre el tema (Rada Cadenas, 2016). En este sentido, se posibilitó la reflexión y lectura de discursos propuestos por diferentes autores, para finalmente analizar e interpretar la información recolectada en las categorías de análisis propuestas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 494).

Para la recolección de la información, la búsqueda documental tuvo lugar en bases de datos como EBSCO, Scielo, Google Académico, Science Direct, Digital Magisterio y E-libro, y se tomaron como referencia artículos derivados de investigación, libros y tesis. Se seleccionaron como palabras clave “pensamientos matemáticos”, “percepción”, “estrategias” y “aprendizaje”. La búsqueda de la información se realizó tanto en una escala regional como nacional e internacional, y fueron recolectados entre 70 y 150 resultados correspondientes a las combinaciones de las palabras clave seleccionadas.

Se incluyeron publicaciones producto de investigaciones cuantitativas y cualitativas, libros, capítulos de libro, tesis de doctorado y otros informes académicos, que fueron sistematizados en una matriz categorial. Esta información posteriormente fue segmentada en unidades de sentido completo a las que se les asignó palabras clave para facilitar el proceso de codificación (Strauss y Corbin, 2016), y así favorecer los aportes de los autores en relación con el objeto de estudio.

Resultados

Los pensamientos matemáticos como reto en los procesos de aprendizaje

De la literatura concerniente a las categorías pensamiento matemático, percepción, estrategia y aprendizaje, a escala internacional se puede hablar de que es el ámbito en el que se halla mayor número, 31 en total, siendo, además, de las más recientes; se destaca la influencia en trabajos como los de Gamboa Arana (2014), Ayllón *et al.* (2016) y Gómez Chacón (2016), quien introduce de forma teórica y con un sentido práctico la afectividad de los alumnos y la influencia de esta en los procesos de aprendizaje matemático. De igual manera, se resaltan trabajos como el de Erazo-Hurtado y Aldana-Bermúdez (2015), quienes invitan a tener en cuenta las percepciones de los estudiantes, afirmando que estas son tan importantes como los contenidos; por ello, manifiestan que es primordial estimular la realización de investigaciones en un contexto que desmitifique las matemáticas y que procure mejores conexiones entre conocimiento y métodos adecuados de estudio para fortalecer los sistemas de creencias positivos ante las matemáticas y su aprendizaje.

En el contexto nacional, se encontraron 15 trabajos correspondientes a los criterios de búsqueda expuestos, aun cuando ninguno de ellos corresponde a la percepción como tal. Se enfocan, en cambio, en el trabajo sobre los pensamientos, toda vez que, como lo enuncia el MinEducación

(2006), en Colombia los procesos de enseñanza y aprendizaje están estructurados en cinco pensamientos:

Ser matemáticamente competente se concreta de manera específica en el pensamiento lógico y el pensamiento matemático, el cual se subdivide en los cinco tipos de pensamiento propuestos en los lineamientos Curriculares: el numérico, el espacial, el métrico o de medida, el aleatorio o probabilístico y el variacional.

A escala regional, se encuentran cuatro publicaciones, con un ligero acercamiento desde lo que corresponde al aprendizaje y la relación de este con el contexto familiar. Al respecto, Villalobos Martínez *et al.* (2017) concluyen que, sin la complementariedad entre la escuela y la familia, los procesos académicos podrían generar frustración en los estudiantes, que vincula al aprendizaje en general, y evidencia que no se hallaron publicaciones que involucraran la principal motivación de este trabajo: las percepciones. Por lo tanto, su conceptualización deviene en un reto para los procesos de aprendizaje que se gestan en el aula de clase.

Estrategias de enseñanza y contexto del aprendizaje de las matemáticas

En consideración de la estructura de las matemáticas, es preciso, ahora, reconocer el contexto del aprendizaje, y para ello, el MinEducación (2006) lo describe como un lugar no solo físico, sino, ante todo, sociocultural, a partir del cual se construye sentido y significado para las actividades y los contenidos matemáticos; esto se refiere, además, a las estrategias, desde donde se constituyen conexiones con la vida cotidiana de los estudiantes y forjan un diálogo de saberes con las familias, con las actividades de la institución educativa (IE) y con las demás ciencias, así como con otros ámbitos de las matemáticas mismas. Al abordar el aprendizaje, es preciso aunarlo a las estrategias, entendiendo que “toda acción cognitiva es una acción mediada por instrumentos materiales o simbólicos” (Moreno Armella, 1999).

Así es como las estrategias dispuestas para el aprendizaje están sujetas a un evento definido por Vygotsky (1962) como

[...] un auténtico y complejo acto de pensamiento que no se puede enseñar mediante la ejercitación y al cual se puede llegar solo cuando el desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido [...] El desarrollo de los conceptos, o significados de las palabras, presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales (atención, memoria lógica, abstracción, capacidad de comparación y diferenciación). También la experiencia demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intenta hacer esto normalmente no logrará nada, sino un vacío verbalismo. (pp. 119-120)

En consideración de este enfoque, el cual condiciona las estrategias sobre las cuales deberá el docente centrar su quehacer, no es posible limitar el aprendizaje. Según Radford (2017):

[El aprendizaje no solo aborda el] eje del conocimiento, sino que debe abordar también el eje del ser: el eje de los sujetos. La teoría de la objetivación considera la meta de la educación matemática como un esfuerzo dinámico, político, social, histórico y cultural que busca la creación dialéctica de sujetos reflexivos y éticos que se posicionan críticamente en discursos y prácticas matemáticas que se constituyen histórica y culturalmente, discursos y prácticas que están en permanente evolución. (p. 97)

De ahí que las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en el aula deben considerar el contexto del aprendizaje para facilitar la relación entre los contenidos y la cotidianidad de cada estudiante, de modo que motive su participación en los procesos mentales desarrollados a la luz de los pensamientos matemáticos.

Percepción del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Situados en este panorama y en consideración de la calidad educativa, es menester remitir al estudiante para canalizar sus intereses, adecuar los co-

nocimientos y las prácticas pedagógicas para que lleguen a este, no sin antes conocer sus percepciones, las que a su vez serán el pilar de la relación que este forje con el pensamiento matemático:

Pese a la importancia de las matemáticas hay un fuerte rechazo por parte de los estudiantes para su aprendizaje, ya que la perciben como aburrida, acartonada, compleja, complicada, difícil de entender, reservada solo para algunos, todo lo cual genera intranquilidad, miedo, ansiedad, inseguridad, desconcierto, incertidumbre. (Garzón, 2013, p. 7).

Para contrarrestar estas percepciones hacia las matemáticas en cuanto a las condiciones, emociones y creencias de los estudiantes, De Corte (2004) y Schoenfeld (1992) han destacado aptitudes que el estudiante debe adquirir para tener una buena actitud frente a las matemáticas como conocimiento, métodos adecuados de estudio, metacognición, autorregulación y sistema de creencias positivas ante las matemáticas y su aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Basados en el rastreo bibliográfico, se logró establecer que existe un vacío, de manera particular en el orden nacional y local, con respecto al interés de establecer la relación existente entre las percepciones y los pensamientos matemáticos construidos por los estudiantes, en particular, para generar estrategias pedagógicas en busca de la mejora de procesos académicos en el área de matemáticas en las IE.

Al pensar en las matemáticas, se debe aludir a ellas en términos de pensamiento matemático, no sin antes hacer la distinción que retoma Piaget (1978) de sus estudios previos sobre la lógica y la epistemología, en que había propuesto que el pensamiento lógico actúa por medio de operaciones sobre las proposiciones y que el pensamiento matemático se distingue del lógico porque versa sobre el número y el espacio. Postura que luego amplía De Guzmán (2007) cuando señala al respecto que, más allá de las ramas tradicionales de las matemáticas: la aritmética y la geometría, en su devenir histórico

el espíritu matemático habría de enfrentarse con: la complejidad del símbolo (álgebra), La complejidad del cambio y de la causalidad determinística (cálculo), La complejidad proveniente de la incertidumbre en la causalidad múltiple incontrolable (probabilidad, estadística), La complejidad de la estructura formal del pensamiento (lógica matemática). (p. 25)

Siendo esta referencia más cercana a lo que retoman los lineamientos curriculares a partir de los cinco tipos de pensamiento matemático: el numérico, el espacial, el métrico o de medida, el aleatorio o probabilístico y el variacional, sin incluir en ellos el lógico. En todos los casos, es necesario atender el uso y desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes y su progreso que refina los cinco tipos de pensamiento matemático. Así, el aprendizaje está mediado por el docente en el espacio del aula, con la creación de situaciones referidas a las matemáticas, a otras áreas, a la vida escolar y al mismo entorno sociocultural, a partir de las cuales los estudiantes puedan pensar, formular, discutir, argumentar y construir conocimiento en forma significativa y comprensiva.

Por tanto, no se recomienda pensar la acción cognitiva que evoca el aprendizaje separada de los medios disponibles para activar esa acción; se entiende, además, que el conocimiento escolar y su aprendizaje se hallan limitados por los medios y las herramientas que la IE y el docente en particular aprovechan para su construcción; por ello, las estrategias empleadas para facilitar el aprendizaje deben movilizarse desde el reconocimiento de las necesidades del estudiante en el contexto de la escuela y su entorno más cercano.

Es posible identificar en las investigaciones consultadas que las percepciones de los estudiantes frente a los pensamientos matemáticos pueden posibilitar que los procesos de aprendizaje se den a partir de la construcción de formas generales y articuladas; un acercamiento a su motivación frente al conocimiento, dirige la atención hacia el contexto sociocultural, dentro y fuera del ámbito escolar, que influye en los estudiantes la percepción que tienen sobre el maestro y el área para mejorar o no su promedio académico.

Por último, se recomienda describir los significados que los estudiantes otorgan al aprendizaje de las matemáticas, para lograr reconocer las estrategias que desde su voz favorecen la formación del conocimiento.

Referencias

- Ayllón, M. F., Gómez, I. A. y Ballesta-Claver, J. (2016). Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 169-218.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais: Coleção pesquisa qualitativa*. Bookman.
- Corte, E. D. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied Psychology*, 53(2), 279-310.
- De Guzmán, M. (2007). Enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 19-58.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.
- Erazo-Hurtado, J. D. y Aldana-Bermúdez, E. (2015). Sistema de creencias sobre las matemáticas en los estudiantes de educación básica. *Praxis*, 11(1), 163-169.
- Estrada Roca, M. A. (2003). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado* [tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Gamboa Araya, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 117-139.
- Garzón, N. O. (2013). *Elucubraciones del saber*. Universidad Central de Nicaragua.
- Gómez Chacón, I. (2016). *Matemática emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6
- Moreno Armella, L. (1999). Epistemologia ed educazione matematica. *La matematica e la sua didattica*, 13(1), 43-59.

- Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética: El pensamiento matemático*. Paidós.
- Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E. y González Zabala, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Rada Cadenas, D. M. (2016). El rigor en la investigación cuantitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación*, 7(1), 17-26.
- Radford, L. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Problemas semióticos, epistemológicos y prácticos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schoenfeld, A. (1992). *A framework for exploring mathematical cognition: Learning to think mathematically*. MacMillan.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vélez Restrepo, O. L. y Galeano Marín, M. E. (eds.) (2002). *Investigación cualitativa: Estado del arte*. Universidad de Antioquia.
- Villalobos Martínez, J. L., Flórez Romero, G. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico: La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagiú (Antioquia) 2015. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

7. Estrategias de afrontamiento: habilidades que protegen a los estudiantes frente a situaciones de acoso escolar¹

Catalina Palacio Chavarriaga
Universidad Católica Luis Amigó
catalina.palacioch@amigo.edu.co

Jairo Gutiérrez Avendaño
Universidad Católica Luis Amigó
jairo.gutierrezav@amigo.edu.co

Resumen

El acoso escolar y las formas de prevenirlo es un tema de creciente interés en los últimos años en la comunidad académica, debido a que, a pesar de los esfuerzos por que los estudiantes no vivan situaciones de violencia en su entorno escolar, se sigue presentado este problema. El objetivo fue reconocer las habilidades percibidas por los estudiantes de grado cuarto en cuatro instituciones educativas (IE) de la comuna 11 de Medellín para afrontar posibles casos de acoso escolar. La metodología utilizada fue la fenomenología herme-

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación "Voces de los niños y niñas frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela".

nética, que permitió comprender el mundo de la vida de los participantes. La muestra la conformaron 83 estudiantes de grado cuarto. Para la recolección de información, se utilizaron 83 cuestionarios semiestructurados y cuatro talleres de cuento dibujado. En los resultados, se evidenció que los estudiantes se perciben con pocas estrategias para resolver los conflictos con sus compañeros y, en ocasiones, no encuentran el apoyo de padres y docentes para superarlos. Se concluye que es necesario propiciar espacios en el ámbito académico para que los estudiantes accedan a estrategias de afrontamiento que los protejan frente a posibles situaciones de acoso en el contexto educativo. A su vez, se requiere que docentes y padres de familia sean sensibles frente a los sucesos que viven los niños en su vida escolar, con el fin de que no se acrecienten los factores de riesgo para su desarrollo integral. Aspectos que les permitirán ampliar sus aprendizajes en medio de experiencias de bienestar y alcanzar el máximo de sus capacidades en beneficio propio y de la sociedad en la que interactúan.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento, acoso escolar, básica primaria.

Introducción

La escuela como entorno de socialización y aprendizaje debe brindar espacios significativos a sus estudiantes en un ambiente de confianza y bienestar, para promover experiencias significativas que posibiliten el máximo desarrollo de sus capacidades. Aspectos con los que están de acuerdo Quintero-Corzo *et al.* (2015) al considerar que los ambientes educativos saludables son aquellos en los que docentes y directivos se muestran sensibles a las necesidades de los niños y donde se trabaja en conjunto para generar espacios académicos enriquecidos, que les permitan a sus estudiantes llevar a cabo su vida académica en medio de actividades que les generen bienestar.

Al respecto, Anzelin *et al.* (2020, p. 58) exponen que es fundamental generar emociones agradables en el proceso de aprendizaje, debido a que facilitan la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes. Lo anterior propicia que los niños pongan todos los dispositivos básicos del

aprendizaje (atención, percepción, concentración y memoria) al servicio de su proceso de formación.

Sin embargo, algunos estudiantes durante su escolaridad se enfrentan a desafíos que por momentos los tensionan al no saber cómo actuar frente a determinadas experiencias que se viven en su contexto educativo. Una de ellas es el conflicto en la relación con sus compañeros de clase, que al perdurar en el tiempo se convierte en acoso escolar, término definido por Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, 2013) como “cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o conductas relacionadas, que ocurren de manera continuada y deliberada, entre estudiantes” (p. 35). Es decir, son todas aquellas acciones realizadas por un escolar hacia su compañero que permanecen en el tiempo y pueden traer consecuencias en la adaptación al contexto escolar y el desarrollo integral de los niños.

A su vez, Martínez Rodríguez (2019) considera que el *bullying* “puede aparecer de una manera inesperada, y como una burla o una broma de un individuo escolar sobre otro más débil de espíritu y de fuerza mental... De esta manera, el menor acosado verá disminuida su valoración ante la sociedad en general y sus compañeros de clase” (p. 31). En definitiva, al hablar de acoso escolar, se requiere tener en cuenta que debe ser una conducta violenta, intencionada hacia un compañero en el entorno escolar y perdurable en el tiempo. Aspectos que deben hacer parte del repertorio de conocimientos que poseen los docentes, con el fin de estar atentos a las situaciones de acoso escolar que pueden vivir sus estudiantes y brindarles posibles soluciones.

Además, el acoso escolar para Ovejero Bernal *et al.* (2013, p. 21) se clasifica según la forma utilizada de maltrato: físico o psicológico. Para los autores, en la mayoría de los casos se combinan los dos. Otra categoría reconocida es de acuerdo con las características de la víctima: “de género, homofóbico, racista o hacia compañeros con necesidades educativas especiales” (p. 21). Por otro lado, según el lugar en el que se lleva a cabo la conducta violenta se divide en “tradicional o *ciberbullying*” (p. 21). En conclusión, existen diversas formas de generar y sufrir de acoso, pero el que nos interesa es el tradicional, es decir, el que se realiza de forma presencial en el entorno educativo.

Ser víctima de violencia escolar produce estrés en el ámbito académico y pone en riesgo el aprendizaje significativo de los estudiantes puesto que

[...] cualquier tipo de violencia, sea física, verbal o psicológica, tiene efectos muy perniciosos para el correcto desarrollo de los sujetos implicados y debe ser intervenida tanto de forma preventiva (antes de que acontezca) como de forma paliativa, una vez que ya ha acontecido o exista alto riesgo de que así suceda. (Elliott, 2008, p. 23)

Por consiguiente, que los estudiantes se perciban con habilidades para afrontar los conflictos con los compañeros referidas estas a “las actividades cognitivas y conductuales complejas y multideterminadas, mediante las cuales una determinada persona intenta manejar situaciones estresantes específicas del mismo modo que las emociones que generan” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164). Es decir, son las acciones que realizan los escolares para lograr adaptarse a un momento que genera malestar físico o emocional. Una de las características de estos comportamientos es ser “intencionados y dirigidos al logro de objetivos, que ponen en juego recursos personales ajustándose su selección a las demandas y exigencias de la situación” (Morales y Trianes, 2012, p. 32). En otras palabras, son las habilidades que posee una persona para direccionar sus emociones y responder a los desafíos del contexto en el que interactúa.

Por otro lado, percibirse con las competencias para superar con éxito los retos en el ámbito escolar posibilita al estudiante “responder adaptativamente a las situaciones que les generan estrés y les capacitará para que logren interactuar adecuadamente con sus pares y adultos, principalmente en la escuela primaria, lugar en el que se exponen a nuevas reglas y normas” (Romero Godínez *et al.*, 2017, p. 2763). En este sentido, dichas destrezas se convierten en un elemento protector ante la posibilidad de sufrir estrés o acoso escolar, problemas que comúnmente viven los niños en su entorno educativo. Por tanto, la capacidad de adaptación ante situaciones de distrés y el desarrollo de habilidades para afrontar agresiones verbales y físicas de los compañeros de clase son fundamentales para prevenir situaciones de acoso escolar y posibilitar la adquisición de las competencias esperadas durante

la etapa escolar (Andrés *et al.*, 2017). Esto contribuye a evitar una posible deserción del sistema educativo, de tal forma que a mediano y corto plazo no se afecte el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los estudiantes.

De ahí que es necesario preguntarse por ¿cuáles son las habilidades percibidas por los estudiantes de grado cuarto en cuatro instituciones educativas públicas de la comuna 11 de Medellín para afrontar posibles situaciones de acoso escolar? Para contar con evidencia empírica frente al tema objeto de estudio y planear actividades que propicien el desarrollo de estrategias de afrontamiento como elemento protector ante situaciones de acoso escolar y en beneficio del desarrollo integral de los niños.

Las acciones realizadas en los últimos años para disminuir el acoso escolar en los entornos educativos no han sido suficientes, debido a que es un problema al que aún se enfrenta uno de cada tres estudiantes en el mundo. Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021), “un 32 % de los estudiantes han sido intimidados de alguna forma por sus compañeros en la escuela” (p. 16). América Latina no es la excepción, puesto que un 30,2 % de los estudiantes de esta región han sufrido de acoso escolar en algún momento de su vida académica. En Colombia, según Chaux (2012), “1 de cada 5 estudiantes son víctimas de matoneo, cifra que se eleva en las regiones caracterizadas por la presencia del conflicto armado”. De ahí que es pertinente pensar en realizar acciones para prevenir situaciones de acoso escolar, una de ellas es fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades de afrontamiento ante los momentos de tensión que sufren los niños cuando tienen conflictos con sus compañeros. De tal forma que se visualicen competentes para establecer relaciones respetuosas y cordiales entre ellos.

Metodología

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo y un proceso metodológico guiado por la fenomenología hermenéutica, que permitió conocer el mundo de la vida escolar de los participantes en cuanto a su percepción de estrés escolar frente a las diferentes actividades que se realizan en el contexto educativo

y las estrategias que poseen para afrontarlo. La población estuvo compuesta por cuatro IE de la comuna 11 de Medellín. La muestra la conformaron un grupo de estudiantes de grado cuarto por IE que cumplieron los siguientes criterios de selección: pertenecer a una IE de la comuna 11, con edades entre los 7 y 9 años, que quisieran participar del estudio y cuyos padres autorizaran su participación en la investigación. Se enviaron 147 solicitudes de consentimiento, de las cuales se recibieron 85 correctamente diligenciadas; al realizar la actividad, asistieron 83 estudiantes.

Los instrumentos de recolección de información fueron 83 cuestionarios semiestructurados con el fin de contar con información inicial sobre las percepciones de estrés escolar de los estudiantes y sus habilidades para afrontarlo. Posteriormente, se realizaron cuatro talleres de cuento dibujado, en los que se tuvo en cuenta la información del primer instrumento, con el fin de lograr que los niños recordaran los momentos de tensión, preocupación, miedo o tristeza, vividos en su entorno escolar y las acciones que realizaron para superarlos.

Para el análisis de información, se realizó una matriz categorial en la que se sistematizaron los relatos de los estudiantes a través de una codificación axial y selectiva; esta última permitió dar lugar a las categorías emergentes. Para el proceso de análisis de información, se tuvieron en cuenta las sugerencias de Van Manen (2016, pp. 226-227), referidas a la identificación inicial de las similitudes y diferencias en los relatos, seguida de la comprensión de lo esencial de cada uno, para finalmente construir un relato colectivo que diera cuenta de la experiencia vivida por los estudiantes del núcleo educativo estudiado en su entorno escolar.

Resultados

Los avances que se presentan se refieren específicamente a la categoría emergente acoso escolar o *bullying*, que surge al ser nombrado por los niños que participaron de la investigación como una de las situaciones que les causa estrés en su entorno escolar y las estrategias que utilizan para afrontarlo.

Viven los estudiantes situaciones de acoso escolar

Al preguntarles a los niños por las situaciones que los estresan en su vida escolar, surgen las relaciones conflictivas con sus compañeros como una de las causas de este sentimiento. Exponen que sienten estrés “cuando alguien en la escuela nos está molestando” (T.I.E.1). Otro participante recuerda que “en tercero había una niña que me decía que yo era gay, porque yo me peinaba de este lado, que... los niños se peinaban para el otro lado... [lágrimas] me sentía muy mal” (T.I.E.2); “Yo en segundo utilizaba gafas y me decían cuatro ojos y me sentía mal por dentro, en estos días unos niños me dijeron jirafa” (T.I.E.2); “A mí un niño me tocaba la cara a cada rato, me molestaba, no me gustaba y entonces empecé a pelear con él. Yo me sentí muy mal porque yo no quería agarrarme a darle puños, pero ya estaba cansado” (T.I.E.3). Se observa que la escuela para algunos estudiantes es un espacio de tensión debido a las dificultades de algunos estudiantes para relacionarse amablemente con sus pares, situaciones que pueden ser consecuencia de la falta de respeto ante la diversidad de personalidades presentes en el contexto educativo.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que según el MinEducación (2013) no se puede denominar acoso escolar a toda acción percibida como molesta; para ello, deben existir características como ser repetitivo y con la intención de agredir a la otra persona haciéndolos sentir mal. No obstante, para los niños el acoso escolar o *bullying* ocurre cuando

[...] uno molesta a un compañero, le hace sentir muy mal, o le hace, por ejemplo, violencia física. La gente que normalmente hace eso es porque tiene problemas en la casa o porque le tiene mucha envidia a la persona. Por decir un ejemplo: yo le hago *bullying* a una amiga y llego a mi casa y es porque o recibo maltrato, gritos, insultos, o yo soy la única que hago todo en mi casa y no puedo hacer nada en el colegio. O sea, intento sentirme mejor hiriendo a esa persona. (T.I.E.1)

Al respecto, otros estudiantes expresaron: “El *bullying* es que se burlen de uno, que le peguen, que le quiten el desayuno” (T.I.E.3); “Un día me hicieron crespos y acá en el colegio me miraban como si fuera una bruja y me

los tuve que lavar” (T.I.E.1). En los anteriores relatos, no se evidencia la necesidad de que sea una agresión sistemática e intencionada que perdure en el tiempo para ser denominada acoso escolar; estos estudiantes consideran suficiente haberse sentido maltratados o vulnerados ante la acción de un compañero solo en una ocasión. Además, en algunos casos, la sola mirada acusadora o recriminadora de un niño hacia otro puede percibirse como agresión. Aspectos con los que están de acuerdo Kaplan y Szapu (2020) al concluir que la apariencia física, especialmente la del rostro, es objeto de múltiples agresiones en el caso de tener “una imagen no legitimada socialmente” (p. 54), circunstancias que van en contra del libre desarrollo de la personalidad. De ahí la importancia de brindarles a los estudiantes elementos que les permitan protegerse ante situaciones de violencia en su ambiente escolar, de tal forma que no se ponga en riesgo la adquisición de las diferentes competencias, ni se violen sus derechos.

Estrategias utilizadas por los estudiantes frente al acoso escolar

Son variadas las acciones que realizan los estudiantes ante situaciones percibidas como acoso escolar:

Una amiguita me molestaba mucho el año pasado, entonces, yo hablé con mi mamá y le dije que me sentía mal, porque yo ya no podía. Ahí mismo ella me ayudó a solucionarlo, no quedamos de amigas, pero sí somos compañeras. (T.I.E.4)

Esta estudiante buscó la ayuda de su madre y superó la dificultad que tenía al relacionarse con su compañera de clase. Sin embargo, no siempre los niños logran encontrar el apoyo que necesitan. Al respecto, los participantes expresaron: “En el salón hay una compañera, nosotros nos sentamos con ella y ella a veces nos dice groserías, y como yo soy un poquito gruesa, me decía bola de queso [...] [Lágrimas] me hacía sentir muy mal, yo le dije a mi mamá, ella me dijo que les dijera a los profes, yo le dije a los profes y

ellos me dijeron que lo resuelva, no me ayudan a resolverlo” (T.I.E.4). En esta misma línea, otra estudiante comentó:

A todas, un día que estábamos saltando lazo unos niños pasaron y nos molestaban y no nos dejaban saltar, entonces, uno les dice: Por favor, nos pueden dejar saltar, y seguían como si nada hubiera pasado, como si fueran los reyes del colegio. Yo me sentí mal de varias maneras, me quería desahogar, me sentía triste, enojada, deprimida. Ese día hablamos con la profesora y a todos los regañaron [...] pero la profesora solo dice, quien le pegó a quien y ya. (T.I.E.4)

Sentimiento que comparte otra de las participantes al considerar:

Los profes no nos ayudan en nada, nos regañan a todos y ya... había un niño que nos molestaba a todas, en especial a mí me decía pobre, humilde, vos no tenés nada de dinero. Yo le dije: Respéteme, por favor, me puede dejar en paz y me molestaba toda la clase. Yo le decía: Por favor, puede hacer silencio y él seguía, yo aprendí a que a eso no hay que prestarle atención. (T.I.E.4)

Se evidencian tres aspectos relevantes en los últimos relatos: el primero, que no contar con el apoyo de padres y docentes posibilita que la conducta agresiva hacia el otro permanezca en el tiempo y pone en riesgo de sufrir de acoso escolar a los estudiantes. El segundo, que los niños por imitación de la conducta de otros o como iniciativa propia logran ignorar la situación y establecer relaciones con otros compañeros, y así protegerse frente a las conductas violentas de las que llegan a ser víctimas en su entorno escolar. No obstante, la mejor solución no es ignorar la situación, sino contar con las herramientas necesarias que permitan afrontarlas. Elemento que da pie al tercer aspecto, referido a las escasas habilidades con las que se perciben algunos estudiantes para solucionar los conflictos con sus compañeros en la escuela, que, además, se evidencian al expresar que cuando son molestados por sus compañeros de clase lo que hacen es lo siguiente: “Llego a la casa, me tapo con la cobija y me pongo a llorar, cojo mi gata y la abrazo, me desestresa mucho porque mi gata es muy peludita” (T.I.E.4); “A mí me ha pasado que ha habido casos en los que yo golpeo a alguien y va y le dice

a la profesora que me van a sancionar por unos días, pues yo me pongo triste y cuando llego a la casa me acuesto en la cama a llorar y me siento culpable” (T.I.E.4).

Discusión y conclusiones

Las estrategias de afrontamiento utilizadas con frecuencia por los estudiantes partícipes de esta investigación ante situaciones de acoso escolar son la búsqueda de apoyo social, es decir, pedir ayuda a padres, docentes o compañeros, y realizar acciones activas como no prestarles atención a las situaciones molestas, para que el conflicto en la relación con sus pares no trascienda a acoso escolar. Aspectos que coinciden con los resultados de Salazar Fernández *et al.* (2016) y Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán (2014), quienes encontraron que los niños utilizan la planificación para evitar encontrarse con los estudiantes percibidos como “pesados”. Se infiere que las actitudes y habilidades de los estudiantes ante el acoso escolar son diversas y dependen de los recursos cognitivos y las herramientas que poseen para afrontarlo.

En cuanto a la evidencia de las estrategias de afrontamiento como factor protector de situaciones de acoso escolar, Ferrel Ortega *et al.* (2015) establecieron que desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes disminuye considerablemente la posibilidad de sufrir o ejercer acoso escolar, debido a que los niños se perciben competentes para relacionarse con sus compañeros. Acorde con esto, la población dio a conocer que le hace falta adquirir habilidades para interactuar asertivamente con sus pares en el contexto educativo.

Por lo anterior, es necesario que padres y docentes se interesen en la enseñanza de las habilidades intrapersonales que ayuden a los niños a entrar en contacto con sus emociones y los ejerciten a expresarlas de una manera socialmente aceptable. Las habilidades intrapersonales son la base de las habilidades interpersonales, pues, antes de poder descifrar los sentimientos de los demás, el niño necesita familiarizarse con los propios (Rincón, 2011, p. 110). De modo que los estudiantes al reconocer sus emociones se valoren

a sí mismos y a los demás, y se sientan capacitados para establecer relaciones cordiales y asertivas no solo con sus pares, sino con cualquier persona por fuera de su núcleo familiar. En definitiva, propiciar espacios en el entorno educativo con el fin de que los estudiantes desarrollen estrategias para afrontar los desafíos que les presenta el contexto escolar, específicamente habilidades que les facilite la relación con sus compañeros, se convierte en un elemento que aporta a la prevención del acoso escolar en la escuela y brinda mejores oportunidades para el despliegue máximo de las competencias de los estudiantes.

Conforme con lo anterior, se sugiere realizar investigaciones que amplíen la información en relación con los beneficios de desarrollar habilidades socioemocionales como estrategias para afrontar posibles situaciones de acoso escolar. Igualmente, es necesario aclarar que los resultados presentados son específicos del contexto estudiado; por tanto, se deben realizar investigaciones en los diferentes ámbitos educativos, para establecer las particularidades de cada uno y dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes.

Referencias

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I. y Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: Relación en niños de 9 a 11 años. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86.
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64.
- Chaux, E. (2012, 15 de marzo). Colombia es uno de los países con mayores cifras de matoneo. *Vanguardia*. <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>
- Elliott, M. (2008). *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrel Ortega, F. R., Cuan Ardila, A. y Ferrel Ballestas, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del *bullying* escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205.

- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Martínez Rodríguez, J. (2019). *Acoso escolar: Bullying y cyberbullying*. Bosch.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Agresión escolar: prueba superada*. Fundación Santillana para Iberoamérica.
- Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2012). *Afrontamiento en la infancia: Evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Aljibe.
- Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Ovejero Bernal, A., Smith, P. K. y Yubero Jiménez, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Biblioteca Nueva.
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A. y Munévar-Quintero, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 17, 229-241.
- Rincón, M. G. (2011). *Bullying acoso escolar*. Trillas.
- Romero Godínez, E., Lucio y Gómez Maqueo, E., Durán Patiño, C. y Ruiz Badillo, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3), 2757-2765.
- Salazar Fernández, M., Corredor Pinzón, N. E., Paniagua Granada, W., Trejos García, J. y Valencia Puentes, A. (2016). Identificación del bullying escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia. *Hojas y Hablas*, 13, 39-55.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Línea fenomenológica y narrativa

8. Trascendentalidad e intersubjetividad: condiciones fenomenológicas en la evaluación educativa

Johann Enrique Pérez

Universidad de San Buenaventura

perezjohann@hotmail.com

Jorge H. Betancourt Cadavid

Universidad de San Buenaventura

jhbc35@gmail.com

Resumen

Se indaga la trascendentalidad e intersubjetividad como condiciones fenomenológicas y antropológicas en la evaluación educativa para interpretar la noción de *sujeto* o *vida humana* inherente a ella. Se asume a un sujeto humano con capacidad y posibilidad de pensar, con conciencia de sí y se delimita como un sujeto dinámico y de despliegue progresivo de constitución en y para la experiencia evaluativa. Tal razonamiento conduce hacia una noción de la evaluación como experiencia humana, social y de relaciones de heterogeneidades. Esta investigación de tipo teórico la constituyen tres movimientos de análisis y sigue una lógica argumentativa de tipo explicativo. El diseño metodológico transitado durante la indagación comporta una relación entre los fundamentos de base teórica con

lo metodológico del terreno de enunciación en el que se enmarca el objeto de este estudio. Al abordar la trascendentalidad e intersubjetividad como nociones fenomenológicas en la experiencia evaluativa para interpretar la noción de *sujeto o vida humana* inherente a ella, se subraya la correlación entre las operaciones o efectuaciones constituyentes del mundo y lo efectuado en estas. Se logra determinar que lo que se conoce como realidad no es algo acabado que se presenta y se vive de manera ingenua, sino que esas vivencias son trascendidas desde un yo que en sus intencionalidades y operación de conciencia le constituye y es constituido por el sentido que estas se efectúan en él y que, por tanto, al ser la evaluación educativa una experiencia humana, ha de estar determinada por esa bilateralidad de esa constitución de la subjetividad en operación sintética e intersubjetiva. Se evidencia la doble dimensión de vida de conciencia en el sujeto que es asumido dinámico desde esta noción antropológica y que es reconocido desde ella como humano, con capacidad de desenvolvimiento trascendental en el fluir de sus vivencias y en la corriente misma de su conciencia.

Palabras clave: antropología fenomenológica, trascendentalidad, mundo de la vida, sujeto, evaluación.

Introducción

Se asume la trascendentalidad e intersubjetividad como condiciones fenomenológicas y antropológicas en la evaluación educativa para interpretar la noción de *sujeto o vida humana* inherente a ella. También se indaga la noción de *sujeto* o de *vida humana*, como central para la validez del mundo y la constitución de su sentido, en el que la evaluación se perfila como experiencia humana y en la cual hay unos procesos de constitución, de relaciones intersubjetivas y de trascendencia subjetiva, más allá de la noción afinada y de constante recurrencia de asociar la evaluación a complejidades de medición, regulación y certificación.

Por otro lado, se sintetiza uno de los tres movimientos de análisis que cruzan la investigación, para establecer cómo la evaluación, como fenómeno antropológico, permite o no el desenvolvimiento del sujeto

que es hallable en la antropología fenomenológica, siendo esta última el terreno de enunciación y sustento teórico y metodológico.

Con este estudio se aborda una antropología con bases fenomenológicas, desde la cual se asume a un sujeto humano con capacidad y posibilidad de pensar, con conciencia de sí, no como un ente cósmico, si no como un sujeto que se interroga a sí mismo por el cómo es capaz de dotar de sentido y constituirse en el universo que lo circunda. Lo que explica por qué la fenomenología se esgrime como filosofía primera en tanto busca clarificar y restituir la transparencia de la conciencia que se libera de la imposición naturalista del mundo (López López, 2015).

Uno de los elementos fundantes que exige ser abordado es la trascendentalidad como razón de ser de la vida humana y que se descubre desde los postulados de Husserl como inherente al sujeto que vive la experiencia de relación de copertenencia con el mundo donde habita, no de manera ingenua y desprovista de sentido, sino de despliegue progresivo por la adquisición de grados de conciencia y estratos constitutivos de operaciones intencionales, como parte de su vivencia desde lo cotidiano hacia la toma de postura reflexiva sobre su realidad. Esto permite entender la subjetividad como lugar de constitución en el sujeto que habita y vive de manera activa la experiencia, supera lo ingenuamente obvio de las certezas del mundo y encuentra la intersubjetividad como necesaria para la trascendentalidad y vector de la experiencia evaluativa.

Desde estos alcances, no solo se delimita un sujeto dinámico y de despliegue progresivo de constitución en y para la experiencia evaluativa, sino que se establecen los argumentos para entender a ese sujeto inherente a dicha experiencia descrito desde lo humano, con razones teleológicas y fundamentos constitutivos en el fluir de su conciencia, donde sus vivencias no son sobre realidades acabadas y asumidas de manera ingenua. Ese sujeto (él o ella) que vive la experiencia de la evaluación educativa no es una suerte de autómeta finito que vive o explora realidades finitas.

Se interpreta desde Husserl por qué ese sujeto no puede ser medido a través de una evaluación instrumentalizada si a ese sujeto se le reconoce como humano y la evaluación es fenomenológicamente antropológica, entonces, debe ser asumido desde sus estratos constitutivos y desde sus

progresiones sintéticas pasivas-activas, con sus unidades de identidad, hacia sus metas teleológicas; es un yo que biofísicamente se constituye, pero que en ese yo-cuerpo hay unos estratos y operatividades intencionales de conciencia que lo constituyen y es constituyente en un mundo donde se correlaciona no solo con las cosas y las realidades de ese mundo, sino con otros que también poseen estratos e intencionalidades constitutivas.

Este argumento sobreviene explicado con más profundidad desde los análisis que Osswald (2016) hace de las elaboraciones de Edmund Husserl sobre las síntesis pasivas y las constituciones activas. Sirve, además, de puente entre las descripciones y explicaciones sobre los estratos constitutivos y el sustento conceptual en torno a la subjetividad e intersubjetividad que se recogen de las obras de Zemelman (1998) y Schütz (1993), las cuales permiten entender al sujeto descrito como humano desde la constitución de subjetividad, pero no en un solipsismo de yo-en el mundo, sino en una relación constitutiva desde su interacción vital con otros.

Estos razonamientos conducen hacia una noción de la evaluación como experiencia humana social atravesada por relaciones de heterogeneidades y flanquea lo errático de asumir la noción de *dispositivo* para arropar la evaluación bajo prefiguraciones de certificar, rotular o calificar. Se determina, en consecuencia, que lo que ha habido es una mala asociación e interpretación de los conceptos de *evaluar*, *evaluación* y *dispositivo*, además de lo que verdaderamente comporta asumir la evaluación como experiencia humana sobre realidades que no pueden ni deben ser prefiguradas. De ahí que con este capítulo se desprenda otra premisa: no se puede pensar la evaluación antes que la experiencia evaluativa, toda vez que la evaluación no precede al sujeto que la experimenta, sino que es la condición afincada en la noción de *sujeto*, de *vida humana*, centrales para la validez del mundo y la constitución de su sentido.

Método

Esta investigación de tipo teórico la constituyen tres movimientos de análisis de manera inicial: 1) hacer una revisión exhaustiva de la noción de *sujeto* que valida la evaluación como realidad desde la antropología feno-

menológica; 2) establecer cómo la evaluación como dispositivo permite o no el desenvolvimiento del sujeto al que se alude en la antropología fenomenológica; 3) explorar los elementos que posibilitan que el sujeto se desenvuelva y se constituya en y desde la evaluación. Este abordaje implica asumir que ninguna realidad concreta puede entenderse sin la presencia de un sujeto, y que para considerar una lectura de esa realidad hay que abordar el movimiento constituyente de los sujetos que la experimentan y la dotan de sentido, en una correlación que no solo viene a ser con el mundo, sino con el otro o los otros como experiencia social intersubjetiva.

De ahí que se siga una lógica argumentativa de tipo explicativo, en la medida en que se pretende ir más allá de los conceptos y fenómenos, o del establecimiento de las relaciones entre esos conceptos y su interpretación, hasta la explicación de los hechos descritos o develados en las conclusiones de esta lógica. La indagación sistemática de las ideas, nociones y los planteamientos en cada una de las obras que sirven como referentes de fuentes de primer y segundo orden se sustenta en la aplicación de unas fichas de análisis documental¹ desde tres planos: a) de apertura y deconstrucción problemática de causa-efecto, b) de reconstrucción articulada de relación y contraste y c) de despliegue propositivo y proposicional en que se pretende un movimiento, llamado por López López (2015) movimiento argumentativo de fluctuación estructural, entendido como la intención de explicar desde las premisas a la conclusión, y de la conclusión y la primera premisa a la segunda, y así sucesivamente hasta razonar ampliamente en lo conseguido en la conclusión.

El diseño metodológico transitado en la indagación comporta una relación entre los fundamentos de base teórica con lo metodológico del terreno de enunciación en el que se enmarca el objeto de este estudio. Reeder (2011) asegura que la *reducción* en la fenomenología constituye un método para estudiar la subjetividad que se ignora la mayor parte del tiempo en nuestra implicación en y con el mundo. Para ello, recuerda que en el segundo tomo de *Investigaciones lógicas*, Husserl describe la

¹ Las fichas de revisión documental son explicadas como recursos de análisis y fundamento para el abordaje argumentativo e interpretativo según Eco (1997).

reducción eidética como asumir los objetos desde la correlación sujeto-mundo, a partir de dos enfoques o perspectivas: la individual de ese objeto (descripción de lo que lo constituye) y la universal (esencia) que lo conecta o transpola a una cadena de categorías que encuentran eco en la conciencia de la subjetividad que las experimenta o vive. Toda la reflexión pedagógica de tipo teórico-filosófico que comporta este estudio sigue una lógica basada y fundamentada en estos postulados.

Resultados

Al abordar la subjetividad e intersubjetividad como nociones fenomenológicas en la experiencia evaluativa para interpretar la noción de *sujeto o vida humana* inherente a ella, se subraya la correlación entre las operaciones o efectuaciones constituyentes del mundo y lo efectuado en estas, la alusión a un yo que cobra su sentido de las efectuaciones de la conciencia, pero que no es un yo solo en el mundo, como una mónada incomunicable, sino en presencia e interacción con otro u otros con los que comparte un mundo, como condición de posibilidad de que un ego pueda interactuar con ese otro y concretice su humanidad.

A su vez, cada sujeto posee un cuerpo que no viene a estar determinado unívocamente por su estructura biofísica, sino desde sus dos planos corpóreos del yo vivo y el yo vivido que lo habitan en esa estructura que hace su entrada en el mundo perceptible del otro y desde donde se delimitan dos problemas constitutivos a los que Husserl accede de manera explicativa en su obra como parificación y apercepción, conceptos que son fundantes en la intersubjetividad y a los que remite el autor para explicitar que la forma originaria con que opera la conciencia está determinada en el cómo esta unifica diversas vivencias en la experiencia de un objeto, delimitando que el modo de darse los objetos en la conciencia no son una serie inconexa de representaciones o apariciones que, por el contrario, aparecen en una unidad sintética de vivencias desde la cual se constituye el sentido en la conciencia.

A partir de la referencia al método de la fenomenología genética elaborada y desarrollada por Husserl, se logra determinar que lo que se conoce como realidad no es algo acabado que se presenta y se vive de manera ingenua, sino que esas vivencias son trascendidas desde un yo que en sus intencionalidades y operación de conciencia le constituye y es constituido por el sentido que estas efectúan en él, y que, por tanto, al ser la evaluación educativa una experiencia humana, ha de estar determinada por esa bilateralidad de esa constitución de la subjetividad en operación sintética e intersubjetiva. Tal método de indagación fenomenológica es complementario y concluyente al método de análisis fenomenológico estático desarrollado y descrito por Husserl al inicio de su elaboración de la fenomenología, en la vía de indagación por el sujeto que se correlaciona no de manera ingenua y “natural” con el mundo.

En consecuencia, el énfasis no se queda en el plano de lo mundano sobre el objeto que coexiste al sujeto psicofísico que lo percibe, el plano va más allá por la implicación interna en el sujeto que determina desde su conciencia y su intencionalidad el mundo mismo, un ego cuya experiencia no se ancla en lo referido a su experiencia del ser natural del mundo como un yo-mundano, sino que le exige como un yo-trascendental que es condición de posibilidad del mundo mismo, en el que se encuentra el sentido a su radical experiencia del mundo.

De tal manera que se enfoca en la noción antropológica del sujeto y sus actos intencionales como fenómeno de sus vivencias y su correlación con el mundo que lo constituye y que deviene constituido desde la reflexión de ese yo-trascendental, que no es un yo reificado o de sustancia absoluta constitutiva, sino que desde su cotidianidad despliega su intencionalidad de conciencia que lo determina y se determina por otras vidas, por otros sujetos que, lejos de ser cosas u objetos naturales o culturales, son vidas constituyentes con esencia de ser constituidos, de exigencia mutua y pertinencia recíproca, cuyas determinaciones le acreditan una unidad de identidad, un carácter que le es propio.

El yo descrito por Husserl en sus meditaciones no es un yo vacío de identidad ni tampoco lo es el objeto o el otro, lo otro o los otros al que en un acto de conocer y dotar de sentido ese yo se aproxima. Conduce,

entonces, a la pregunta por cómo se experimenta al otro o lo otro desde el punto de vista fenomenológico, cómo se constituye para sí y para mí en la experiencia humana de la evaluación.

Desde el argumento sobre la génesis del conocimiento y la constitución en el yo a través del cual Husserl explica que las capas pasivas de los actos de conciencia son experiencias previas y fundantes de las capas activas de un yo que constituye en su correlación con el mundo, se abre paso en el análisis genético la búsqueda del origen de que eso que se me presenta en la experiencia es gradualmente constituyente de una intencionalidad que es posibilidad de revelación y de constitución del mundo en la conciencia de ese yo que vive y experimenta el mundo. Por tanto, experimentamos algo inicialmente desde la génesis pasiva, en que aprendemos a ver primeramente las cosas y que tal aprendizaje precede genéticamente a todas las demás operaciones intencionales de conciencia sobre lo que percibimos, a partir de los cuales se van generando formaciones subsecuentes y sintéticas a constituir lo que percibimos en un qué o quién en nuestra conciencia, y a partir del cual determinamos un conocimiento que no deviene cerrado o absoluto.

A partir de ello, es válido preguntarse si lo que se evalúa en la experiencia evaluativa debe oscilar, entonces, entre actos judicativos y de valor sobre lo correcto o lo incorrecto, sobre la disyuntiva de malo o bueno, o, peor aún, a partir de tales juicios proceder a rotular ganadores o perdedores y estratificar a un sujeto en cuanto a lo que sabe sobre cierto aprendizaje en torno a una calificación que determina su subjetividad y su relación con otro o los otros, porque lo cosifica, lo desprende de su subjetividad, de su yo-ego, para convertirlo en una cosa calificada.

De tal manera que, si lo que se evalúa es una instancia fraccionada sobre la acción que se evalúa y no un proceso de síntesis de diferentes acciones, desdibuja de manera arbitraria en un solo plumazo todas las habitualidades y horizontes constitutivos con el que ese yo se inscribe en la experiencia evaluativa desde el acto mismo de conocer y dotar de sentido sus vivencias en esta experiencia.

Por ende, reflexionar sobre la experiencia evaluativa abarca los problemas constitutivos que instauran los principios universales de la génesis

constitutiva de nosotros como sujetos en correlato con el mundo, en pro de hacer justicia a quien desde sus referencias intencionales o de efectua- ción intencional (según su *noesis* y *noema*) se corresponde a la situación en que se encuentra al ejercer la actividad respectiva de percepción, retención, enunciación, recuerdo, juicio, etc.

Se recogen no solo argumentos edificantes sobre la constitución del sujeto desde la fenomenología de Husserl, sino aportes como los de Osswald (2016), quien en su estudio descriptivo y analítico permite contraponer desde el concepto de *pasividad* la idea de una subjetividad centralizada en un yo provisto unívocamente con sus procesos activos. Resulta fundamental los detalles descriptivos con los que Oswald analiza cómo la dimensión pasiva está en la base del desarrollo constitutivo del mundo, en la medida en que es responsable de desplegar todas las estructuras de la subjetividad, y por ser el mundo su correlato, no solo se desarrolla la subjetividad, sino también el mundo, lo cual permite encontrar elementos que se identifican con el vector de la intersubjetivi- dad y que resultan claves para entender la evaluación como experiencia humana y, por ende, antropológica.

Además, desde el pregón en el análisis de Oswald (2016) del sujeto que sacude sus hábitos, para desplegarse y levantarse en una posición contraria a la vivencia ingenua del mundo, desde su constitución sinté- tica pasiva y activa, acerca al problema de instalarse en el mundo como vía de comprensión del sujeto en la experiencia evaluativa, a partir de lo cual resultan necesarios los aportes de Zemelman (1998) para entender cómo las experiencias de lo humano son dominios que se alimentan de lo inédito y deben romper con la inercia y conformidad de lo dado, estableciéndose una tensión entre cierre y apertura, en que la primera actitud sería la inercia y conformidad del sujeto con lo que se le presenta en su mundo y el segundo movimiento alude a la actitud de constituirse en sujeto y posicionarse en el mundo desde los ámbitos de sentido que forja para trascender la realidad objetual dada como subjetividad que dimensiona su experiencia desde su conciencia y en la reflexión perma- nente de lo que lo constituye.

Esto exige asumir la experiencia evaluativa no como un episodio en que se mide y se estratifica a un sujeto, sino que remite a una experiencia de vivencias en la que el sujeto encuentra el espacio de potenciarse y se constituye en esa interrelación comunicativa y e intersubjetiva con el otro o los otros que coexisten pero que también constituyen y se constituyen en ese mundo de correlaciones de subjetividad e intersubjetividad.

Estos procesos de interacción intersubjetiva se complementan con las reflexiones y los aportes a la fenomenología que desde la acción social y el análisis antropológico Schütz (1993) logra describir y analizar. Tales aportes permiten elaborar una perspectiva de relación de los elementos de la noción de *mundo de la vida* desarrollado por Husserl, la vida cotidiana y las interacciones sociales en el ámbito educativo, entre cuyos vectores se encuentra la evaluación como experiencia humana, y en lo que respecta para los intereses del presente estudio, la noción de *constitución del sujeto* en ese vector.

Discusión

Se entiende, entonces, que, con el reconocimiento de las capas pasivas de los actos de conciencia, como experiencias previas y fundantes de las capas activas de un yo que se constituye en su correlación con el mundo, se abre paso en el análisis genético la búsqueda del origen de que eso que se me presenta en la experiencia es gradualmente constituyente de una intencionalidad que es posibilidad de revelación y de constitución del mundo en la conciencia de ese yo que vive y experimenta el mundo.

Se trata del conocimiento que emerge de ese vínculo constitutivo de la conciencia del yo-ego y el mundo, pero que no está radicalizado en los actos del yo para conocer, porque, si bien Husserl ha explicado en la cuarta de sus meditaciones por qué la subjetividad es condición de posibilidad de toda objetividad, los actos de sentido y conciencia en esa correlación con el mundo poseen estratos pasivos que delimitan la característica constituyente de la objetividad sobre el sujeto que lo percibe, siente, experimenta, conoce y, finalmente, constituye desde el sentido

que logra su conciencia. Esto es, no reflexiono o conozco de manera arbitraria sin ser constituido en mi subjetividad por la objetividad de lo que percibo y experimento desde el fluir de la experiencia en una síntesis que se constituye desde sus capas de agencia pasiva hasta las dimensiones activas de la conciencia.

Es un descentramiento entre las concepciones de un sujeto activo y de un yo que no es solo conciencia, porque en el influjo de la experiencia hay inherentes unas dimensiones pasivas que, al igual que las activas, son constitutivas desde dentro y fuera del sujeto que experimenta. Es un proceso mediante el cual el sujeto en sus vivencias da progresivamente sentido a los objetos, tal sentido no surge de la nada ni del simple y radical acto de observar y con ello conocer, sino que, desde la síntesis de dimensión pasiva, los objetos se manifiestan en un horizonte externo de posibilidad: el mundo (Vargas Bejarano, 1993).

Oswald (2016) hace una delimitación detallada de la pasividad como campo temático en la obra de Husserl y de sus alcances para teorizar sobre el sujeto. Su estudio descriptivo y analítico permite contraponer desde el concepto de *pasividad* la idea de una subjetividad centralizada en un yo provisto unívocamente con sus procesos activos. A partir de la descripción y el análisis de lo que representa para el sujeto los estratos pasivos constitutivos para las dimensiones activas en su conciencia, explica cómo la noción de *sujeto* se amplía desde esas dos dimensiones constitutivas que describió Husserl en su obra y que, según este autor, el tópico de la pasividad recibió escasa atención en la primera recepción de la fenomenología husserliana.

Para Oswald (2016) el concepto de *pasividad* debe ser pensado en relación con la intencionalidad y establece que el alcance de esta se redefine hacia niveles de la conciencia que no se identifican con un yo atento a lo que percibe y experimenta. Tal dimensión pasiva supone, entonces, un vínculo gradual entre el yo y la razón que hacen contiguos los estratos de la subjetividad, en que las nociones de parificación, apercepción, asociación, descritas por Husserl en la cuarta y quinta meditación, aunadas al concepto de *afección*, son fundantes en la dimensión pasiva.

Así es como el concepto de *afección* es descrito como el campo de la experiencia donde las unidades que sintetizan y se asocian entre sí mediante la síntesis pasiva se destacan al ejercer influencia sobre el yo y atraer su atención de manera eventual. Es entendido, entonces, como el problema de dar cuenta del estímulo afectante de la asociación y síntesis de datos en una experiencia, con la posibilidad de que el yo responda a ellas y empiece a generarse no solo una atención subjetiva, sino a configurarse desde ella el sentido constitutivo.

Oswald (2016) analiza cómo la dimensión pasiva está en la base del desarrollo constitutivo del mundo, en la medida en que es responsable de desplegar todas las estructuras de la subjetividad, y por ser el mundo su correlato, no solo se desarrolla la subjetividad, sino también el mundo. Tal gradualidad de desarrollo y despliegue implica una gradualidad de alcance y despliegue de la razón que desde el orden fenomenológico va desde el perfeccionamiento de lo instintivo al perfeccionamiento intencional de lo reflexivo y trascendental en la conciencia.

Con esta referencia, se evidencia la doble dimensión de vida de conciencia en el sujeto que es asumido dinámico desde esta noción antropológica y que es reconocido desde ella como humano, con capacidad de desenvolvimiento trascendental en el fluir de sus vivencias y en la corriente misma de su conciencia. Esto nos permite concebir, subsecuentemente, que, cuando se valida en la evaluación al sujeto como cosa, hay una concepción de un sujeto plano en lo meramente mundano, sumido en una actitud natural como último término de la conciencia, al cual se le mutila en su vitalidad, dinamicidad y doble dimensión de conciencia.

Esta investigación, y para la interpretación de la noción de *sujeto* en la evaluación educativa que se ha logrado a lo largo de cada uno de los capítulos que componen este estudio, plantea tres argumentos fundamentales desde los que Husserl determina la relación de copertenencia esencial entre sujeto y mundo. A partir de ellos, se descubre la evaluación educativa como experiencia humana y lugar de constitución para ese sujeto que se reivindica desde su vitalidad y no desde su recurrente asunción como cosa.

El primer argumento está delimitado en la advertencia reiterativa que hace este autor sobre la actitud objetiva, en contraste con la actitud fenomenológica, y desde la cual en la primera se pasa por alto las funciones intermediarias de los procesos constitutivos como fuente esencial para comprender lo real. El segundo argumento está determinado por la correlación entre la historia o “teleología inmanente” que posee cada unidad cognoscitiva real como modo de manifestarse y autenticarse en la evidencia y las direcciones esenciales de la intencionalidad en la conciencia de quien (no el qué) asume esas evidencias.

Finalmente, el tercer argumento lo edifica Husserl desde considerar que solo en cooperación de la conciencia, la actitud fenomenologizante del yo y la constitución de realidades, en el proceso de indagar y extraer las teleologías inmanentes de las cosas, es que se puede lograr la captación esencial plena de lo real como tal, sin olvidar que “todas las cosas experimentadas tienen en la experiencia una relación con lo corporal” (Husserl, 2014, p. 139). Estos tres argumentos condujeron a rastrear conceptualmente la trascendentalidad y la intersubjetividad como dos condiciones que sustentan y reafirman la cimentación de la antropología fenomenológica como terreno en el que se puede consolidar una reflexión filosófica en torno a la constitución del sujeto en la evaluación educativa.

Referencias

- Betancourt Cadavid, J. H. (2016). *Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico-pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en Latinoamérica* [tesis de doctorado, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Husserl, E. (2006). *Meditaciones cartesianas*. Tecnos.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Husserl, E. (2014). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias*. Fondo Cultura Económica.

- López López, A. F. (2016). Entre el sujeto trascendental constituyente y el sujeto constituido y “la paradoja de la subjetividad” descrita por Edmund Husserl. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 7, 133-171.
- López López, A. F. (2017). *Psicología pura de la primera infancia y las experiencias fundantes: Dos meditaciones fenomenológicas y una disertación lírica sobre educación*. Editorial Bonaventuriana.
- López López, A. F. (2015). *Vida humana fenomenológica: Cuatro estudios sobre Edmund Husserl*. Editorial Bonaventuriana.
- Osswald, A. (2016). *La fundamentación pasiva de la experiencia: Un estudio sobre la fenomenología de Edmund Husserl*. Plaza y Valdés.
- Reeder, H. P. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. San Pablo.
- Richir, M. (2017). Metafísica y fenomenología: Prolegómenos a una antropología fenomenológica. En V. Medina Rendón (comp.), *Antropología y fenomenología: Antropología filosófica y filosofía social* (pp. 13-40). Centro Mexicano de Investigaciones fenomenológicas.
- San Martín, J. (1994). *La fenomenología como teoría de una racionalidad fuerte*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.
- Vargas Bejarano, J. C. (1993). Aproximación al método fenomenológico-genético en “La crisis de la humanidad europea y la filosofía”. *Univeristas Philosophica*, 21, 105-123.
- Vargas Guillén, G. (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo: De los límites de la detranscendentalización. *Polémicas*, 50, 162-176.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Anthropos.

9. El relato de vida como experiencia ejemplar: un estudio sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios

Mónica María Cortés Márquez

Universidad de Antioquia
monica.cortes@udea.edu.co

Ruth Elena Quiroz Posada

Universidad de Antioquia
ruth.quiroz@udea.edu.co

Resumen

Se ofrece una perspectiva de las narrativas ejemplares que en correspondencia con lo biográfico se enunciaron como relatos de formación. Esta es una investigación con un diseño cualitativo, desde un paradigma interpretativo con un enfoque biográfico narrativo, que fue realizada con estudiantes universitarios de los últimos semestres de carrera de distintas áreas del conocimiento. El desplazamiento que se hizo de la narrativa ejemplar o ejemplos a la vida de los sujetos generó una disrupción entre un yo predeterminado, propio de los discursos y metarrelatos instituidos, y un yo situado histórico, social y político. El análisis y la interpretación muestra cómo partir de la experiencia de los educandos es esencial para la generación de propuestas que desde la escritura de sí aporten a fundamentar la

formación ciudadana en la universidad como proceso de subjetivación de lo vivido, que promueva una ciudadanía participativa y democrática.

Palabras clave: ciudadanía, formación, experiencia, ejemplo, estudiantes universitarios.

Introducción

La problematización en torno a la ciudadanía de los estudiantes universitarios no suele contemplar las complejidades y los entramados de la formación ciudadana en tanto subjetivación de lo vivido (Quiroz Posada y Valerio Echavarría, 2012, 2018). Parte de la dificultad radica en que la noción de *ciudadanía* que se ha construido en la educación superior está tejida alrededor de un discurso instituido, relato que por demás no logra incluir al sujeto político, ni mucho menos su experiencia (Blanco *et al.*, 2014). Para Dewey, citado en Ruiz (2013), pensar procede de la experiencia y de un intercambio constante entre el sujeto y su entorno, pero también del esfuerzo y la voluntad para transformar lo que está dado. Según esto, la educación es un rehacer que escapa a la reproducción de contenidos y predeterminaciones, así que invita a ver en ella una oportunidad de vinculación y de reconocimiento, además de lo jurídico, lo social y lo político en la formación de ciudadanos. En tal perspectiva, el propósito ulterior de la educación ciudadana no es el cambio de personalidad o un asunto restringido a lo conductual, se trata de una posibilidad para entretejer nuevos relatos y biografías, para componer novedosas y mejores formas de pertenencia y de convivencia, de promover una participación activa del estudiante en su “enteridad”, es decir, del sujeto concreto entendido más allá de adscripciones institucionales o de su oficio estudiantil (Alvarado *et al.*, 2008). Se parte de una comprensión de los estudiantes como sujetos experimentados, como seres humanos abiertos a la temporalidad y al devenir, poseedores de saberes de experiencia que pueden nutrir, actualizar y

politizar los discursos que acerca de la formación ciudadana se tejen en la universidad desde la narración de sus historias.

El problema de investigación

Según Jaeger (2001), la narración de experiencias en la forma de ejemplos (*exempla*) fue el dispositivo didáctico más representativo para la educación de los ciudadanos en la antigua Grecia, fundamentado en la presentación de situaciones paradigmáticas y de un ideal de sujeto que servía como guía de conducta para la buena vida en la *polis* (Gomá, 2003). Con el tiempo, los relatos de formación (*humanitas* y *bildungsroman*) fueron apartándose del estatismo y predeterminación precedente, por lo que en las narrativas ejemplares fueron incluyéndose sujetos más dinámicos, envueltos en historias y peripecias, pero de todos modos escritos con la tinta de las grandes instituciones integradoras (Delory-Momberger, 2015). Pese a que en la sociedad actual la figura de la narrativa ejemplar pareciera haber desaparecido, y que ha sido difícil ligarle un prototipo de sujeto o de acciones a los esquemas de representación de los ciudadanos de hoy, vale la pena preguntarse si esta forma didáctica usada por tantos siglos para la educación de ciudadanos sigue activa en el proceso de subjetivación, pero ya no desde los metarrelatos sociales y culturales, sino desde historias más pequeñas y particulares de las cuales emergen otros modelos biográficos, otros relatos de formación, dispuestos, no desde el exterior de la persona, sino desde la propia vida y experiencia.

Si bien hoy podemos decir que el desarrollo de la narratividad abrió un campo epistemológico en el que el *bios* del sujeto da cuenta de un ser concreto que se construye discursivamente, esta construcción no es del todo evidente en la correspondencia educación y espacio biográfico; la premisa de los saberes universales para aprendices generalizados, propia de la escuela republicana, exhibe, como es sugerido por Delory-Momberger (2009), “un perfil de alumno que no posee otra vida que no sea la vida escolar” (p. 29), cuya experiencia ocupa un lugar marginal frente a la na-

rrativa institucional. Es más, el metadiscurso que en la actualidad envuelve a la ciudadanía en la educación superior se corresponde con un modelo biográfico en función de una categoría de ciudadano hecha *a priori*, normativa y jurídica, desconocedora del sujeto político y de su entorno social, histórico y cultural.

Las actuales contradicciones entre los modelos narrativos que conminan al sujeto a la individuación y autorrealización, y un discurso escolar que muestra un patrón de formación lineal y homogenizante, propone un camino de indagación por las experiencias ejemplares que hoy se imprimen en las representaciones de los estudiantes para elaborar una conciencia de sí frente al mundo, dando cuenta de los modos de configuración ciudadana. Los resultados obtenidos nos permiten ver en las experiencias ejemplares una herramienta didáctica con posibilidades educativas, éticas y estéticas que merecen ser pensadas en sintonía con las producciones discursivas que hoy se usan para contar, “biografiar” y aprender de lo vivido (Delory-Momberger, 2014). Este recorrido por las distintas formas narrativas del yo sitúa el relato ejemplar, ya no en las grandes historias o metarrelatos de formación, sino en la cotidianidad de los estudiantes, conducente a un entendimiento de la configuración de ciudadanía vinculada a las experiencias de los sujetos, y a que la formación ciudadana en la universidad pueda pensarse de modo narrativo y experiencial.

Metodología

Esta es una investigación con un diseño cualitativo, desde un paradigma interpretativo con un enfoque biográfico narrativo, realizada con estudiantes universitarios de los últimos semestres de carrera de distintas áreas del conocimiento.

El enfoque biográfico-narrativo ofreció un posicionamiento epistémico y ontológico, que facilitó un acercamiento científico y sensible tanto a la pregunta de investigación como a los participantes del estudio (Bolívar Botta *et al.*, 1998). Es de anotar que la experiencia ejemplar fue situada como “categoría intermedia”, que según Buenfil (2007) se trata de una herramien-

ta metodológica eficaz cuando se intenta la producción de conocimiento a partir de una puesta en juego entre una categoría teórica y el referente empírico, y capaz de dos alcances: 1) como herramienta metodológica y de aproximación a los relatos de vida; 2) como categoría resultante, derivada del entrecruzamiento y tensión entre lo teórico y lo práctico.

El estudio se llevó a cabo con ocho estudiantes: hombres y mujeres de los últimos semestres de carrera de la Universidad de Antioquia, pertenecientes a las tres áreas de conocimiento de la institución: ciencias sociales y humanas, ciencias exactas y naturales y área de la salud. El microrrelato y la entrevista semiestructurada fueron las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Para la elaboración de los microrrelatos, se usaron dos preguntas abiertas que permitieron al participante un mayor despliegue escritural, ambientadas en clave de ciudadanía según el encuadre investigativo: *¿cómo he llegado a estar donde estoy?* y *¿qué es lo que me ha hecho como soy?* (Gibbs, 2007). Las entrevistas semiestructuradas tuvieron como antesala estos microtextos, trazando un camino del decir, un encuentro ontológico y familiar que mediatizó la interacción entre participantes e investigadores.

Las transcripciones de las entrevistas fueron segmentadas en unidades biográficas, cuya unión diacrónica conformaron los relatos de vida y, a la vez, constituyeron unidades de análisis (Herrera Pastor, 2016). Se comenzó por la introducción del participante (quién es, qué hace actualmente, dónde y con quiénes vive), seguido de los acontecimientos que hicieron parte de su infancia, adolescencia y juventud, a los que les corresponden, además, las etapas educativas primaria, secundaria y universidad, respectivamente. En las distintas etapas vitales, se registraron eventos, lugares, relaciones, personas, sentidos y comprensiones que los protagonistas iban contando de cada una de sus experiencias.

En cuanto a la triangulación, los relatos de vida fueron validados y aprobados por los participantes (Bertaux, 2005), a quienes se les solicitó realizar un breve escrito acerca de lo que experimentaron al leer sus historias, convirtiéndose esta actividad, además de un espacio axiológico, en una enunciación y afirmación creativa de sí. La devolución de los estudiantes fue uno de los momentos más significativos y a la vez decisivos del proceso

de indagación, puesto que en este punto el investigador somete una historia que no le pertenece al juicio crítico de quien la vivió, como se muestra a continuación en estos dos fragmentos:

A partir de estas narraciones, pude conocerme mejor, abrirme y pensar que hablar de mí misma no está mal, que todo esto ayuda a dominar, hacerme cargo y apropiarme de mi pasado como una construcción para mi futuro. Por esto, considero que es necesario hacer un trabajo constante de memoria, es decir, traer los recuerdos, las historias, los vínculos, los aprendizajes, los espacios habitados como elementos que permiten configurar mi subjetividad. Así es como este ejercicio de “ayuda” a alguien más, fue de ayuda para mí. (Karen)

Me gustó cómo llevaste mi historia a un nivel narrativo muy alto. Me gustó que la leí a mi estilo: lento y con sentimiento. Podía verme en cada oración y, al mismo tiempo, también a usted, buscando entre entrevista y texto y categorizando todo en una línea de tiempo lógica. Se supone que yo le ayudaría a usted, pero no se imagina todo el bien que me hizo. (Julio)

Tras culminar las biografías, la pregunta emergente fue ¿cómo reconocer un *exemplum* o ejemplo en un texto biográfico? Para resolver esta inquietud, se abordó a Iglesia Colón (2016), quien ofrece un enfoque historiográfico, el cual comparte con el género biográfico un marcado carácter ejemplarizante (Gomá, 2003), en él aparecen pistas para su resolución, y que recogen tanto las significaciones originales del término como aplicaciones más modernas, pero que igualmente se adecuaron y trasladaron al contexto de los relatos de vida de los estudiantes. La analítica de las narrativas ejemplares fue basada en los tres niveles expuestos por Suleiman, citado en Aguilar i Montero (2005): narrativo, interpretativo y pragmático, aplicables tanto a los ejemplarios de la *narratio ficta* (fábulas, mitos, novelas de formación) como a la *narratio authentica* (hechos reales o verosímiles).

Resultados

Para Delory-Momberger (2014), la experiencia puede ser vista como un proceso de aprendizaje adquirido no solo desde la propia vivencia, sino también en la medida en que el sujeto se entrecruza con otros mundos de experiencia. Gomá (2013), a su vez, considera la experiencia como una “guía para la propia conducta ética del hombre” (p. 53), residente en el repertorio de ejemplos y de antiejemplos que una persona va acumulando a lo largo de su vida y que es utilizado como referencia para actuar frente a distintos acontecimientos, ya para repetir el éxito, ya para evitar el fracaso. Con todo y ello, para captar la esencia de una experiencia, es necesario conocer las formas en que cada uno *biografiza*, es decir, cómo atrapa, vincula e integra lo vivido en su ecuación personal. Desde esta perspectiva, las historias de vida que se presentan a continuación ofrecen una connotación de experiencia ejemplar vinculada a un saber acumulado, aquel que hace parte, como afirmaría Schütz (1981), citado en Delory-Momberger (2014, p. 700), de la “biografía de experiencia (*erfahrungsbiographie*)”, precisamente porque comporta una reserva de conocimientos que son usados por los estudiantes para interpretar y comprender la novedad, a partir de un relacionamiento analógico con lo vivido, formándose de este modo un “capital experiencial” desde el cual se forjan aprendizajes y reapropiaciones, tal como se muestra a continuación.

A mí eso no se me olvida, ellos pelearon [refiriéndose a sus padres] y salieron de la casa, cuando mi papá regresó, volvió con mi hermanito chiquito y mi mamá no volvió jamás [...]. Mi papá trabajaba y yo cuidaba a mi hermanito, casi podría decirse que yo era la mamá de él, le ayudaba con las tareas, le hacía las comidas. (Luisa, infancia, 10 años)

Después en su juventud, antes de contraer matrimonio, su esposo le manifestó temor de ser abandonado por ella:

Mi esposo no tiene a más familia que a mí, entonces un día antes de casarnos me dijo, que lo pensara bien, que a él otras personas le decían que mirara

bien, por lo que me había pasado, él tenía miedo de que yo pudiera repetir la historia de mi mamá, que su ejemplo podría incidir y que lo abandonara, yo le respondí enfáticamente: ¡No, mi referente en estos momentos no es mi mamá para irme, es mi papá de quedarme y luchar por mi hogar! (Luisa, juventud)

Según Larrosa y Sklia (2009), la experiencia es “eso que me pasa, no eso que pasa, sino eso que *me* pasa” (p. 14). Con este presupuesto, habría que señalar un primer nivel de la experiencia que como puede notarse no depende del sujeto, el acontecimiento no está sujeto ni a la voluntad, ni a las intenciones de quien lo está viviendo; “principio de exterioridad”, que, según los autores, está implícito en la misma palabra *ex-periencia* que es ejemplar y se halla en la narrativa autobiográfica:

Ese *ex*, que es al mismo tiempo *ex/terior*, de *ex/tranjero*, de *ex/trañeza*, de *éx/tasis*, de *ex/ilio*. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso [...] que es exterior a mí, extranjero a mí, pero que *me* sucede y que por tanto pertenece a mi historia personal, de mi experiencia. (p. 15)

Así, es posible que los relatos anteriores parezcan no tener una correspondencia directa, quizá, porque se trata de acontecimientos ocurridos en espacios y tiempos distintos; sin embargo, ambos episodios configuran lo que reconocemos como una experiencia ejemplar. Del ejercicio comparativo que hace la participante, puede observarse un despliegue de reflexiones e interpretaciones que, más allá de estos acontecimientos, permiten reconocer la incidencia de esta primera experiencia de la infancia en su posicionamiento como sujeto político, desbordando la misma vivencia:

El abandono de mi madre me ha hecho una mujer centrada que lucha por sus decisiones y elecciones, uno no debe salirse por la fácil, uno debe ser constante en las cosas, toda persona lo forma a uno, si uno considera que eso que él hace está mal, entonces uno no lo va a hacer, pero, si consideras que algo que hace es bueno, eso lo vas a tomar para tu vida, por eso, yo creo que todo lo que nos ha pasado y lo que nos seguirá pasando nos formará. (Luisa)

Como se aprecia en los apartes anteriores, el razonamiento por ejemplificación es una forma de aproximación comprensiva al que los seres humanos recurren ante lo foráneo, ya que precisa el hallazgo de una situación análoga y ayuda a entender aquello que va ocurriendo. En otras palabras, se usan los recursos disponibles en el acervo experiencial, en este caso, lo ocurrido en la infancia, como referente y sistema de interpretación de sucesos posteriores, con el cual no solo puede comprenderse la nueva situación (su matrimonio, en el caso de Luisa), sino también reinterpretar lo pasado e, incluso, anticipar el porvenir. De hecho, cuando la narrativa ejemplar era el método más usado de enseñanza y los oradores pretendían que el auditorio captara una enseñanza moral, tomaban una situación conocida y familiar (*illustrans*) frente a lo nuevo que querían presentar (*illustrandum*) para que en razón de las semejanzas (*tekmēria*) compartidas los espectadores comprendieran más allá de la situación los universales éticos que envolvían ambas preposiciones.

Para esta historia ejemplar, la responsabilidad, persistencia y el equilibrio son los valores que la estudiante extrae de ambas situaciones, características que ella misma identifica como fundamentales en su ejercicio ciudadano:

Yo soy una ciudadana que defendiendo mis derechos, pero también cumplo mis deberes, soy centrada y responsable, por eso, me tocó madurar antes de lo previsto. Creo que mi formación ciudadana está ligada a lo que me ha pasado personalmente, tengo responsabilidad, persistencia y equilibrio, tengo claro que hay que trabajar para conseguir las metas. (Luisa)

Las reivindicaciones que se dan en torno a esta experiencia ejemplar permiten ver el caso como referente de subjetivación política, en tanto brindó al sujeto, incluso, desde experiencias no gratas, el aprendizaje y puesta en práctica de la capacidad de hacer un examen crítico, el hallazgo de valores y antivalores, de lo bueno y de lo malo, haciéndose cargo de sus propios pensamientos, imaginando y entendiendo a la vez cómo sería estar en el lugar de otra persona (Nussbaum, 2012). En este engranaje vivencial, hay una actividad narrativa que al pasar por la memoria y la imaginación dilucida

la expresión del pensamiento crítico y de una pragmática de la acción en el giro que la estudiante da a la historia cuando dispone de las oportunidades y posibilidades para actuar de una manera distinta y mejorada con respecto a su pasado.

En los relatos de los participantes, aparecieron modelos y personas cuyas acciones y experiencias fueron objeto de referencia o de ejemplo para la configuración de un capital experiencial, que, aunque no es particular, es objeto de apropiación y de asimilación, a eso se le denominó la heterografía como experiencia ejemplar, esto significa que la constitución de una experiencia ejemplar no solo está ceñida a lo que de manera individual vive alguien, es decir, no se trata exclusivamente de aquello que me pasa, también la experiencia de los otros puede hacer de ejemplo o referente para organizar nuestras propias vivencias.

Gomá (2003, p. 15) propone una clase de imitación distinta de los modelos biográficos anteriores, a la que denomina “imitación moral de prototipos”, una relación que se da entre un sujeto modelo y un sujeto imitador, cuyo fundamento es, justamente, la racionalidad y la emancipación que envuelve a ambos. La imitación moral se compone de dos elementos principales: la acción del sujeto imitador y el ser del modelo imitado, exigiendo, a su vez, dos perspectivas de estudio: una parte pragmática cuyo objeto es la acción del sujeto imitador y una metafísica interesada más por el ser del sujeto modelo, y en la comprensión de los rasgos que lo convierten en tal, es decir, su ejemplaridad (Gomá, 2003).

Larrosa y Skliar (2009) concluyen que la vivencia de ese otro, aunque ajeno a mí, me brinda una experiencia de pensamiento, sensible y emotiva, que puede formar y transformar lo que soy, como se aprecia en los subsiguientes apartes:

Crecí escuchando las historias de mi abuela, disfruto de ellas, todo lo que tuvo que pasar, los obstáculos. En su época, el machismo era muy duro y no era bien visto que una mujer trabajara, el que mantenía la casa tenía que ser el hombre. Entonces, mi abuelo también le pegaba mucho, y hoy en día, gracias a ella, es que tenemos lo que tenemos. Me cuenta muchas historias, que ella caminaba horas y horas con canastas de leche para venderlas, ella hoy día no

cree todo lo que tiene, cuando antes no tenía ni un peso, lo trabajadora que ella siempre ha sido, son cosas que a uno lo motivan, de no tener nada pasamos a tener mucho. Por eso, creo que llegar a donde uno está es todo un proceso, a muchos se le facilita dependiendo de las circunstancias en las que nacen, pero creo que todo es mental y si te proyectas desde un principio y haces el bien, por más desfavorable que sea tu situación, saldrás adelante. (Santiago)

Este fragmento comporta una representación de la experiencia que se abre y se toma de un sujeto a otro. El participante lee esta historia y extrae de ella los elementos que considera buenos y dignos de imitar, mostrándose como sujeto “en tanto -cuerpo-instinto-sensibilidad-inconsciente-racionalidad-actividad, que padece y actúa, en constante interacción con y producción de experiencias con otros sujetos” (Cristancho Altuzarra, 2012, p. 11). Este segundo grado de biografización es reconocido por Delory-Momberger (2014) como experiencia heterográfica, inscrita en la transmisibilidad que ocurre entre el cruce de experiencias como forma de inteligibilidad, desde la cual es posible comprender la vida narrando (nos).

Las cualidades que se captan y se toman como referente de los demás no obedecen a una receptividad pasiva que lleve a la adopción de conductas de manera irracional. Por el contrario, se trata de toda una movilización de sentidos, que activa un proceso cognitivo y comparativo por el cual desvelamos y confrontamos el yo interior. Según Delory-Momberger (2009):

Uno solo puede (re) construir el mundo de la vida [...] relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y comprendiéndolo en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la propia experiencia biográfica. El acto de recibir la narrativa ajena es también escritura de sí, dentro de una relación con el otro y debido a ella. (p. 63)

Como aparece en el siguiente relato:

Cuando yo tenía 11 años, mi mamá intentó suicidarse, porque no veía respuesta a las deudas y a la adicción al juego [...]. Nosotros estábamos muy solos, mi papá tenía que trabajar mucho y cuando salía del trabajo se iba a visitar a

mi mamá. Mi hermano era para mí como un papá chiquito, él era el que me llevaba al colegio, me daba los permisos y estaba pendiente de mí, todavía lo hace. Por eso, mi ejemplo a seguir desde niña siempre fue mi hermano mayor, a mi manera de ver, es la persona más correcta y centrada que conozco, un hombre que, aunque defiende siempre su postura u opinión, nunca pasa por encima de nadie, siempre está dispuesto a ayudar a quien lo necesita, así no lo conozca. Ese es mi referente de ciudadano y así es como intento posicionarme yo misma como ciudadana. (Vanesa)

Aunque en la sociedad actual la identificación de prototipos generalizables para toda una comunidad no es evidente, ni hace parte de los programas educativos, persiste la inclinación de ver en los otros posibles modelos, que por sus cualidades y virtudes se constituyen en fuente de inspiración. De hecho, Gomá (2003) advierte en la relación modelo-copia una acción intersubjetiva y libre, en que la subjetividad debe entenderse como esa condición individual y racional de sujeto emancipado, forjada desde la Ilustración y que forma parte de la agencia cultural de cada quien:

Estando en séptimo conocí a uno de mis mejores amigos de esa época, él era un excelente estudiante, él era la estrella del salón. En un principio, los maestros le decían que yo no era buena compañía para él y que tomara distancia, que yo lo iba a dañar [...]. A mí de cierta forma me iba muy bien con él, me iba superbién. Pero me alejé de él por otra vez meterme con malas compañías, él seguía estudiando juicioso, fue el único del salón que pasó a la universidad, me arrepentí de no haber seguido con él, sentí celos de mi amigo, me acuerdo que una profesora me dijo que siempre yo iba a ser la sombra de él y que eso no iba a cambiar. (Julio)

Como aparece en estos relatos, el hallazgo de un modelo (en el otro) no supone el abandono de una imitación irracional, sino en una apropiación, en una elaboración libre y espontánea de esa ley moral que el otro encarna. Para Kant, citado en Gomá (2009), la mayoría de edad intelectual consiste en “servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro” (p. 210); sin embargo, advierte esta posición poco realista, pues considera que hay marcas y penetraciones que se dan en la conciencia infantil a través de

ese círculo de personas y de las experiencias cognitivas y emocionales que van dejando una impronta en la subjetividad personal. Pero esta red de influencias no cesa en la infancia, sino que con la mayoría de edad también es posible ampliar la red de quienes permanecen en una suerte de “mitología subliminal” (p. 212), como se aprecia en el siguiente relato:

Mi mamá y mi abuelo son personas que me han construido el camino por el que he transitado, a pesar de todo, a pesar de ser tan dogmático y todo, él me dio la mejor educación que me podía ofrecer, el pensar las letras, tiene que ver con mi abuelo, él jugaba y me retaba con eso, no quiero decir que para él fuera un juego, porque para él la Biblia es sagrada, pero que me construyó, uff, mi abuela también apunta de cantaleta y de consejos, pero también, puedo decir que el profesor de matemáticas; de amigos puedo hablar del *man* que me presentó a Estanislao Zuleta en los Scouts, de las conversaciones que tuvimos y que aún sigo repitiendo en mi cabeza, yo creo que llevo en la sangre esas conversaciones que tuve con él. Esas son las personas que más han marcado mi vida. (John)

El sujeto queda envuelto en “una red de influencias mutuas” (Gomá, 2003, p. 215), el yo no se construye y permanece bajo una autonomía radical, sino que es una reelaboración continua, reflexiva, crítica y libre del ser. En este sentido, el interés no solo está puesto en la pragmática de las acciones de los otros, sino también en la esencia, en el ser de las personas, terreno de la metafísica que le implica al sujeto una movilización de sentidos para distinguir los elementos y principios que le son útiles en su construcción subjetiva:

Son cúmulos de personas que me han marcado en distintos momentos y espacios, no una sola, no podría decir, que hay una que yo diga: ¡Uy, ese es mi gurú!, que seguiré caminando en sus enseñanzas, no. Uno va eligiendo con qué quedarse, tanto para lo bueno como para lo malo; por ejemplo, me identifico en este momento con algunos de mis docentes, la forma en la que hablan, lo que hacen, lo que han logrado, me encanta ver cómo algunos de ellos son profesionales de la salud, pero también tienen posgrados en humanidades. (Ana)

La imitación de la que se habla no conlleva una pérdida de la personalidad, ni la liquidación del sujeto. Es la mimesis de la acción y del deber-ser que representa el modelo, sin que se produzca una confusión de personalidades ni la emulación irracional de conductas (Gomá, 2003). Ya desde la tragedia lo anunciaba Aristóteles (1948, p. 10): “El protagonista nos da cualidades, pero es en nuestras acciones, en lo que hacemos donde somos felices” (p. 10). En este punto, desempeña un papel importante la autonomía, la cual es forjada, según Kan, citado en Gomá (2003), “desde el deseo, del palpito de ser él, ese mismo hombre” (p. 439); pero por paradójico que parezca inspira el valor para la adquisición de un espíritu de agencia y de libertad, como se ve a continuación:

Estando en una asamblea en la Universidad supe de un colectivo que se llama Pedagogía Social, vi lo que hacen esos *manes* y es ayudar con clases gratuitas a jóvenes sin recursos económicos a preparar el examen de admisión para la universidad pública; entonces yo también quise hacer lo mismo, es que yo creo en la educación popular, uno cree en esas cosas, y es muy romántico, creo que la universidad debería ser para todos, este preuniversitario creíamos que no iba a tener mucha acogida, pero uno dice en redes sociales que van a haber clases gratis de preuniversitario y llega medio Medellín, literal. (John)

La ejemplaridad interpela, conmueve y convida a la imitación, pone al sujeto en una posición de responsabilidad en relación con su propio yo, y a su necesidad de mejorarlo. Tal aspiración de transformación responde a la pregunta que, según Gomá (2009), el sujeto no cesa de hacerse: “Porque si uno como yo, en circunstancias en todo parecidas a las mías, es honesto, justo, ecuánime y leal, ¿por qué no lo soy yo?” (p. 215). Razón por la que cuando aparecieron nuevas situaciones que posicionaban al sujeto en un lugar de semejanza, se observó en los protagonistas cómo la necesidad de esa respuesta y de una acción renovadora provocó en ellos movilizaciones y conductas empáticas e incluyentes, similares a las adoptadas por sus modelos.

Los anteriores apartes no solo hablan de la imitación de modelos, sino que en estas historias, hay algo universal que trasciende lo político; se trata de experiencias personales, pero que también son colectivas, son de muchas

personas esas situaciones que son parecidas, porque hacen parte de los territorios, de la cultura y de la educación que se transmite y reproduce; son espacios de relación y confluencias que se enunciaron como modelos de subjetivación, desde donde los participantes se adscriben, no porque sea una exigencia exterior o un referente unívoco de identidad, sino porque hay una interiorización de esas conductas, de esos valores encarnados por otros, hasta el punto de adoptarlos por voluntad. A partir de estas historias colectivas y personales, es posible vislumbrar que en las experiencias ejemplares autobiográficas y heterográficas operan modos de producir subjetividades políticas que desbordan el poder disciplinario y normalizador de las instituciones. En efecto, la vivencia cotidiana de estos estudiantes se formaliza, toma cuerpo, produce subjetividad y autoconstrucción, asignándose una mirada universal, un entendimiento de la situación de los demás y una comprensión de todos como un nosotros:

Para mí, un mundo ideal es aquel donde las personas que viven, por ejemplo, en el mirador de Bello, tienen acceso a la educación superior y que el examen de admisión es la primera barrera, entonces en ese sueño uno dice: ¡Ay, parece, voy a ir a clase todos los sábados!, así no me paguen, así sea una mierda, es un barrio realmente peligroso, en el que un día un estudiante de esos me saca una navaja y después me dice: ¡Ay!, profe, no lo reconocí, sí, en ese mismo lugar [...]. Es que no sé, el diálogo que se da en la Universidad de Antioquia entre los objetos culturales, en las conversaciones que se tejen en los pasillos, los sueños de los parceros, de ir a esos lugares donde no llegue la enseñanza, no lo digo como el redentor, pero sí de ofrecer oportunidades. (John)

La imaginación narrativa es para Nussbaum (2012) la capacidad de pensarse en el lugar del otro, la cual precisa de una lectura inteligente de la historia, del contexto y de las emociones que envuelven a esa persona; su función política es la promoción del pluralismo, de la participación y del reconocimiento mutuo, habilidades que, según la autora, se cultivan a través del estudio de las artes y las humanidades. De modo similar, Gamio Gehri (2008) propone recuperar el estudio de ejemplarios literarios en la educación superior para la formación de ciudadanos empáticos y emotivos; sin embargo,

se ha encontrado que la narración de experiencias ejemplares derivadas de la vida realmente vivida permite no solo vincular la ciudadanía a las experiencias y realidades de los sujetos, sino que también muestra un potencial formativo traducible en acciones y construcciones subjetivas, orientadas a un desdoblamiento ético, político y social de los sujetos de la formación a partir de los sentidos y figuraciones hallados en sus propios esquemas de referencialidad.

Para finalizar, la pesquisa y analítica de experiencias ejemplares en los relatos de vida permitió una comprensión de las tramas, a través de una relación de hechos e implicaciones que exigió una especial atención a los pequeños datos, las frases cortas, que de manera sutil dispusieron finos hilos entre un acontecimiento y otro, pero que, en definitiva, ayudaron a rastrear las correspondencias y los entramados de un devenir ciudadano que se mostró confluyente con apropiaciones y desprendimientos. El desplazamiento que se hizo del *exemplum* a la vida de los sujetos generó una disrupción entre el ciudadano predeterminado e instituido, y el sujeto ciudadano contingente, abierto a la temporalidad y la experiencia.

Referencias

- Aguilar i Montero, M. (2005). Libro de los gatos: Análisis de un ejemplario medieval. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 31.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Aristóteles. (1948). *El arte poética*. Fundación el Libro Total.
- Aveiro, M. O. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: Historia, política y vida cotidiana. *Historia de la Educación-Anuario*, 15(2), 212-216.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bolívar Botía, A., De la Cruz Fernández, J. M. y Domingo Segovia, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa: Guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada.
- Buenfil, R. N. (2007). *La categoría intermedia* [ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

- Cristancho Altuzarra, J. G. (2012). *Los conceptos sujeto y subjetivación política: Propedéutica para una reflexión* [conferencia]. Seminario Memoria y Subjetividad Política en el Cine Colombiano de la Última Década, Colombia.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo-proyecto*. Universidad de Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Universidad de Antioquia.
- Gamio Gehri, G. (2008). El cultivo de las humanidades y la construcción de ciudadanía. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66(129), 237-254.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gomá, J. (2003). *Imitación y experiencia*. Taurus.
- Gomá, J. (2009). *Ejemplaridad pública*. Taurus.
- Gomá, J. (2013). *Necesario pero imposible*. Taurus.
- Herrera Pastor, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 145-160.
- Iglesia Colón, U. (2016). *El exemplum en la construcción retórica de la realidad: Algunos casos bajo la forma discursiva historia* (tesis de maestría, Universidad Iberoamericana).
- Jaeger, W. (2001). *Paideía: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Quiroz Posada, R. E. y Valerio Echavarría, C. (2012). La formación política, ética y ciudadana: Un asunto de todos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(60), 171-191.
- Quiroz Posada, R. E. y León Quintero, D. (2018). Maestros en formación en ciencias sociales y formación ciudadana: La espesura de la producción del espacio universitario. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 7(9), 281-305.

10. Bases de constitución de la historia de literacidad en niños escolares¹

Yhonathan Cano Garcés
Universidad San Buenaventura
profecano4@gmail.com

Milton Daniel Castellanos Ascencio
Universidad San Buenaventura
doctoradocienciasedu@usbmedellin.onmicrosoft.com

Resumen

Se presentan algunos resultados en torno a las prácticas de lectura y escritura como experiencias sociales y culturales de formación de niños en edad escolar. El objetivo es reconstruir los elementos asociados a la configuración de la historia de literacidad, particularmente, se ofrecen los resultados relacionados con las bases de su construcción. Para ello, se empleó un método hermenéutico reconstructivo como perspectiva metodológica para la reconstrucción histórica de la experiencia de los sujetos en diferentes momentos de su trayecto vital. Entre las conclusiones, se resalta que cada sujeto tiene una construcción

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación "Historia de literacidad en niños escolares del barrio Cordoncillal del municipio de Cañasgordas".

histórica en torno a las experiencias de las prácticas de lectura y la escritura, por las relaciones intersubjetivas y por los factores que provienen de la escuela, la familia y el contexto sociocultural, todo ello para afirmar que cada sujeto tiene una historia de literacidad.

Palabras clave: escuela, familia, historia de literacidad, lectura y escritura, subjetividad.

Introducción

En las últimas décadas, ha tomado auge en la comunidad académica una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, una visión que asume que las prácticas discursivas tienen un origen social (Cassany, 2006). En relación con ello, se presenta un acercamiento a la literacidad², entendida como la práctica que “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38); además, incluye elementos como código escrito, géneros discursivos, roles del autor y lector, formas de pensamiento, identidad y estatus individual, colectivo y comunitario, valores y representaciones culturales.

En atención a lo anterior, este trabajo se interesó por los elementos relacionados con las bases sobre las que se han construido los procesos de lectura y escritura en los ámbitos familiar y escolar, así como por las concepciones y los usos en la vida cotidiana, y por la función en el contexto sociocultural. Cabe aclarar que la intención es presentar los resultados de las bases de constitución de la literacidad, teniendo en cuenta una visión global de perspectiva sociocultural (Barton y Hamilton, 2004).

² Literacidad proviene del término inglés *literacy*, que en español significa “alfabetización”; sin embargo, en la lengua española, es un vocablo que trasciende la adquisición de nociones de codificación y decodificación de lectura y escritura. Este trabajo se centra en el concepto amplio de la literacidad.

A partir de la revisión de la literatura,³ se encontró que pocos estudios indagan el concepto de historia de literacidad; sin embargo, se rescata que existen elementos que favorecen su constitución y, a su vez, las bases de constitución de la cultura escrita se dan en la familia (Stein y Rosemberg, 2012; De la Peña *et al.*, 2018), en la escuela (González 2011; Barletta *et al.*, 2013) y en el complemento de procesos entre la escuela y la familia (Gragnoilino y Lorenzatti, 2013; García-Jiménez *et al.*, 2018). Cabe anotar que con una influencia significativa por el método de enseñanza utilizado para el acercamiento a la cultura escrita (Barletta Manjarrés *et al.*, 2013).

A medida que se consolidan los rasgos de literacidad en cada sujeto, se construyen valoraciones, concepciones y usos (Ames, 2013; Kurlat y Perelman, 2013; Dionísio, 2014; Molinari, 2014), aunque, al mismo tiempo, existen otras formas de literacidad, por ejemplo, las prácticas vernáculas (Aliagas *et al.*, 2009; Dionísio, 2014; Molinari, 2014; Jiménez Lizamay Lovón Cueva, 2017) en las que el contexto sociocultural tiene incidencia en su configuración. Es decir, cada sujeto tiene una historia de vida atravesada por sus experiencias en torno a la lectura y la escritura (Stein y Rosemberg, 2012; Vargas Franco, 2015).

Metodología

La investigación cualitativa y el método hermenéutico reconstructivo posibilitaron comprender las expresiones humanas en el mundo de la vida, al tener en cuenta los significados de las experiencias y las interpretaciones de las acciones subjetivas miradas como texto, con la claridad del respeto de la subjetividad y el contexto en el que se sumergen las prácticas sociales, razón por la que “los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con

³ Esta revisión también orienta este asunto hacia los nuevos estudios de literacidad (NEL) a partir de las propuestas de Ames (2002), Zavala *et al.* (2004), Barton y Hamilton (2004) y Cassany (2006, 2009) en lo referido a la concepción de literacidad y su mirada sociocultural.

la *vida cultural y social*” (Martínez Miguélez, 2006, p. 106), es decir, es de suma importancia la contextualización sociohistórica.

La hermenéutica reconstructiva propuesta por Habermas, citado en Prior Olmos (2002), resalta que la interpretación hermenéutica debe estar “complementada y asociada a otras formas de acceso a la vida social como las que vienen dadas por la crítica de las ideologías, el análisis de los sistemas sociales y una filosofía de la historia con intención práctica” (p. 86). En esta medida, este método permitió el acercamiento a la realidad, desde la naturaleza de los sujetos y el contexto particular, a partir del reconocimiento de los sentidos que se dan en otras expresiones culturales y los significados que le dan otros sujetos a la vida, por medio de la interpretación de las singularidades en el contexto del que hacen parte. Asuntos que posibilitaron una aproximación a la recuperación de la historia de literacidad de niños escolares, al resaltar las reglas de experiencia y las construcciones simbólicas asociadas a la configuración de la lectura y la escritura, con el respectivo aporte a su constitución subjetiva.

Como técnicas e instrumentos de recolección de información, se utilizaron la entrevista semiestructurada (Martínez Miguélez 2006) y tres talleres pedagógicos (Alfaro Valverde y Badilla Vargas, 2015); para el procesamiento de los datos, se diseñó una matriz categorial en Excel, donde se sistematizaron los datos obtenidos. Luego de revisar la información detallada y analíticamente, se realizó una codificación abierta. Finalmente, se analizó hermenéuticamente la información delimitada por categorías en la matriz y se confrontó con diferentes propuestas teóricas que permitieron el análisis y la discusión que a continuación se presenta.

Resultados

Se reconoce el papel fundamental que tiene tanto la familia como la escuela en la constitución de la literacidad de los niños; ambos escenarios recrean posibilidades para construir experiencias de base. Por ello, se hilarán los rasgos de la literacidad de los niños con los testimonios referidos por ellos en los talleres pedagógicos y las entrevistas realizadas a los padres de fami-

lia. Acercamientos que se atraviesan por la historia de vida de los sujetos, es decir, que su experiencia se hace presente para configurar su subjetividad, porque “cuando hay lugar, en la lectura y la escritura la propia experiencia se hace presente” (Brito *et al.*, 2013, p. 78); de ahí el motivo por el que se utiliza el concepto de *experiencia*, para reconstruir los asuntos históricos de los niños en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura, recuerdos y visiones en esta constitución histórica.

Constitución de la literacidad de los niños

En la descripción del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, los padres tienen una variante en común y se centra en la edad en la que se inicia una formalización de la literacidad, es decir, la vinculación inicial y formal con el entorno escolar, dado que esta por lo general se da a los 6 años, lo que hace evidente un desconocimiento de las experiencias construidas durante los primeros años de vida, previos a la etapa formal de educación. La escolarización de las prácticas de literacidad se da formalmente en la escuela, es decir, que existe una escolarización de la literacidad (Street y Street, 2004), y no se reconocen, por lo menos en los padres de familia, otras experiencias o acercamientos distintos de los de la escuela.

Al respecto, en las voces de los niños, se reafirma el reconocimiento particular en cuanto a la edad para la adquisición formal del código escrito y en sus testimonios no se reseñaron prácticas letradas previas a su ingreso en el entorno escolar. Dieron cuenta que primero necesitaron aprender a leer y a escribir para poder practicar, lo que demostró que desconocen que existen otras formas de acercarse a tales procesos previos al ingreso formal en la escuela y que existe un compendio de experiencias que han iniciado antes de esta etapa. En los primeros recuerdos de literacidad que reseñaron los niños, se encontró que es trascendental cuando aprenden a leer y a escribir, para lo cual relataron cómo les enseñaron a través de los usos bibliográficos, métodos y quién hizo parte de la enseñanza.

En uno de los casos se refirió: “A mí me copiaban una frase y me decían qué palabra era esta y ya me la decían y ya yo decía las palabras” (N4PT), lo que demostró que el aprendizaje se permea por el acompañamiento de

otros sujetos que ya tienen acceso a la cultura escrita y que, además, requiere medios didácticos para hacerlo, “[Me] escribían en un cuaderno y me decían que qué decía ahí, yo no las supia [*sic*] decir, entonces ellos ahí me dijeron qué decía ahí y fui aprendiendo” (N3PT), indica una idea de corrección en lo referido al aprendizaje y una perspectiva de decodificación del código escrito.

Frente a lo anterior, los padres de familia precisaron las formas en las que sus hijos adquirieron el código escrito, resaltaron los métodos implementados desde el hogar, aunque permeados por la escuela y desde su acompañamiento en casa con la repetición de patrones en la forma en que aprendieron a leer y escribir. Se encuentra de forma recurrente el uso de métodos mecánicos en este aprendizaje, esto permite inferir que la historia de literacidad de los padres influye en los primeros acercamientos de la literacidad de sus hijos. Al respecto, una de las entrevistadas resalta que la adquisición del código escrito fue:

Así como el mío, ellos en la escuela yo los mandaba a estudiar, ellos venían acá y yo a ver qué era lo que habían aprendido, entonces yo veía que les estaban enseñando las vocales, que las letricas; entonces así yo mismo empezaba también con ayuda de los profesores, yo misma acá también empezaba lo que ellos le habían enseñado, que juntemos las palabritas, que está la *a* con la *m*, cómo suena, y así, eso fue un proceso entre profesores y mamá. (EPF-1-20)

La consolidación de las prácticas de lectura y escritura es el producto de construcciones culturales al estar influenciadas, en este caso, por la forma en que se consolidaron las prácticas en los padres de familia y la manera en que estas construcciones influyen en las prácticas de sus hijos. De esta manera, es posible afirmar que las prácticas letradas van consolidando una historia en los sujetos; resulta vital ir atrás y rescatar las formas en que se consolidaron y las transformaciones que han tenido. Barton y Hamilton (2004) resaltan que las prácticas letradas se inscriben como una construcción social, es decir, tienen un legado histórico en el que se transforman la vida y la cultura, por lo que, para comprender las prácticas actuales de literacidad, es necesario reconstruirlas históricamente.

Según lo referido por los niños, se encontró como factor común que aprendieron a leer y escribir en conjunto, por lo general, entre docentes y madres de familia, y en uno de los casos, por otros sujetos que constituyen la familia, en que, además, emerge como factor común usos bibliográficos, a lo que uno de los niños refirió: “Aprendí a leer y a escribir por medio de cuentos y la cartilla de Nacho” (N2PT), y en otro testimonio se reseñó que “la profesora me puso en el tablero las vocales y así fui aprendiendo” (N1PT).

Los testimonios develaron que el uso bibliográfico, en este caso, de la cartilla de Nacho Lee, se convierte en un asunto cultural explícito durante el proceso de adquisición del código escrito, por lo que generacionalmente se le da valor en cuanto al acceso inicial a la cultura escrita, se le asigna un reconocimiento significativo en sus hogares y se convierte comúnmente en el primer libro de uso en la relación inicial con la adquisición del código escrito, y que tiene que ver con su facilidad de acceso desde lo comercial, en atención a las condiciones económicas.

Por otro lado, los niños dieron cuenta de los métodos que fueron utilizados en su aprendizaje en torno a la lectura y la escritura, manifestaron que su construcción inicial se dio tanto en el hogar como en la escuela, develaron algunas prácticas de reproducción de acuerdo con la forma en que madres de familia y docentes se acercaron a la cultura escrita. El ejemplo se da en el uso de los mismos materiales bibliográficos y en el uso de las mismas formas de enseñanza, lo que demuestra que la lectura y escritura se dio mecánicamente y el mayor interés es descodificar el código escrito. En esta medida, la reconstrucción de historia de literacidad en otras épocas dista de las teorizaciones actuales, y se evidencia que en diferentes generaciones las experiencias pasadas y actuales son influenciadas por el aparato escolar y las prácticas reales que se dan en la escuela.

En los testimonios, es evidente la idea de corrección que emerge de la imposición del discurso escolar, en este caso, con la premisa de que leer y escribir “bien” es hacerlo rápido y en atención a asuntos estéticos de la escritura. Esta perspectiva de corrección también se hizo evidente en otro testimonio de un padre: “La edad en que aprendieron a leer y escribir más recorrido [más fluido] sería como del grado tercero en adelante, en preescolar ellos aprenden letras y números, ya en primero y segundo es cuando ellos

comienzan a despegar [...].” (EPF-4-18). Este ejemplo es un reconocimiento de que leer y escribir “bien” es realizarlo rápido y mejor a medida que los niños avanzan en los ciclos escolares se demuestra una ruta de literacidad enmarcada en la evolución de los niños en el sistema educativo, muy similar a la visión de uno de los niños, quien refirió sentirse “triste [...] no supe leer y otros compañeros me fueron ganando” (N2PT); es decir, que la cultura escrita es cambiante a lo largo de la vida de los sujetos y es inacabada y, en su configuración, emergen concepciones y usos particulares referidos a las experiencias de cada sujeto.

Las bases de literacidad no tienen en cuenta los intereses de los niños, ni los recursos o las vivencias cotidianas, asuntos que pueden tener una influencia significativa en el acercamiento en torno a los procesos, en especial, porque la lectura y escritura se aprenden para la vida. Tal situación es reconocida como una literacidad impuesta (Ivanic y Moss, 2004), que se establece de acuerdo con los intereses de estructuras y hegemonías sociales. La literacidad impuesta asume estructuras propias ancladas en ideologías, en este caso, del aparato escolar, en que únicamente se reconocen las prácticas promovidas desde la escuela; particularmente, en lo referido a la lectura y la escritura, se evidenciaron prácticas de reproducción en diferentes generaciones y que la respuesta se encuentra en lo referenciado a la influencia de los discursos emergentes de los métodos de enseñanza de la literacidad en Colombia (García Vera, 2015).

Hubo un acercamiento en el que un niño mostró interés por leer y escribir textos diferentes, oportunidad que la madre reconoció como una posibilidad para fortalecer estas prácticas dado que a su hijo le “gustaba más copiar, le gustaba mucho hacerme cartas y ahorita le está gustando mucho hacer canciones” (EPF-5-24). El testimonio ratifica que una literacidad autogenerada (Ivanic y Moss, 2004) promueve un mayor interés y motivación por el acercamiento y práctica de la lectura y la escritura en los ámbitos cotidianos. Esto indica que los sujetos consolidan otras prácticas centradas en sus intereses, lo cual se convierte en una oportunidad para generar relaciones entre la literacidad y las bases asociadas a otras formas de uso mediadas por el interés y la motivación de cada sujeto.

Las bases de literacidad de los niños fueron construidas en espacios de relación e interacción cotidiana, en los que se suscriben experiencias que los niños reconocieron como sanciones utilizadas por algunos adultos y las formas en que se dan tales relaciones iniciales. En sus constituciones de literacidad, tienen buenos recuerdos que hacen parte de sus subjetividades. En cuanto a la visión sancionatoria de la literacidad, se rescata un testimonio que refiere:

Una niña que no le gustaba la lectura y sus padres la mandaban a leer y ella les respondía: No quiero leer, no me gusta, y sus padres le decían: Se me va para el cuarto y está castigada, y no me sale y se me pone a leer. (N1PT)

En lo que refiere al testimonio, se evidencian prácticas de literacidad alejadas del interés del sujeto, por lo que existe resistencia a acercarse a la lectura que le imponen sus padres, anclada en asuntos hegemónicos de las concepciones que han construido sobre aquello que debe ser o no leído. Además, se evidenció que existen prácticas asociadas a la literacidad que se suscriben en el castigo y la sanción, como asuntos que hacen parte de percepciones culturales, adoptadas de modelos de evaluación impuestos por el dispositivo escolar y que no reconocen las propias experiencias de literacidad autogestionadas de los sujetos, construidas a partir de intereses y de aquello que se elige como propio a la hora de leer y escribir, es decir, que se hace presente una visión homogeneizante frente al acercamiento a la literacidad.

En la línea de asuntos sancionatorios, el castigo físico por parte de los padres de familia hacia los niños, marca la historia de los sujetos y su relacionamiento con la lectura y la escritura. Particularmente, dos niños reseñaron en sus testimonios castigos físicos: uno recordó que “el momento más feo que tuve era que mi mamá me pegaba cuando no sabía la palabra que ella me decía” (N1PT), y otro reseñó: “Me decían que dijera esa palabra y yo la decía y me pegaban una pela porque yo no la sabía decir” (N2PT). Estas prácticas también fueron encontradas y reseñadas en los testimonios de los padres de familia, así que se entienden como fenómenos culturales que se repiten de generación en generación, y que se convierten en remanentes

que hacen parte de las experiencias de los niños en sus construcciones de literacidad.

Las experiencias de literacidad de los niños enmarcan una consolidación en cada sujeto, en la que a partir de cómo vive la lectura y la escritura se configura la subjetividad, es decir, que al sujeto le pasa algo (Larrosa, 2006) y, en ese pasar, se suscribe su historia de literacidad a partir de la posibilidad de un antes y después; es ahí donde se fundan las concepciones iniciales en lo referido a leer y escribir, a la vez que se suscriben las bases de literacidad en las historias de vida; por tanto, cada experiencia es única y da origen a las identidades letradas de los sujetos.

En cuanto a los recuerdos positivos, se centran en la concepción de que leer y escribir es hacerlo bien, en la línea que se ha descrito, enfocada en visiones mecánicas y tradicionales frente a la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad, que tiene una vinculación estrecha con los métodos de enseñanza en el marco de las normatividades e imposiciones de la escuela. Al respecto, en uno de los testimonios se describió:

La profesora la sacó al frente y le dijo: Léame, y la niña fue y sacó el libro de su bolso y empezó a leer de una manera muy rápida y organizada, y la maestra asombrada le dijo: Felicidades, has leído muy bien, y la niña le respondió: Gracias, maestra, y la maestra le puso un cinco y la niña se puso muy contenta y se fue a su casa y les dijo a sus padres: Ya aprendí a leer. (N1PT)

Es evidente que en la experiencia de aprender a leer y escribir la historia de los sujetos marca un antes y después, a partir de la posibilidad de tener acceso a la cultura escrita y a las diferentes posibilidades que tienen significación desde la visión social y cultural, aunque estas posibilidades no se alejan de una concepción de que leer es un asunto de codificación y de evaluación a los errores y aciertos, en atención a la enseñanza de literacidad mecánica y escolarizada.

La experiencia de aprender a leer y a escribir, es trascendental para los sujetos, e indudablemente atraviesa su subjetividad, y pese a un acercamiento uniforme a estas prácticas, cada sujeto las transita de forma individual, a lo que uno de los niños refiere que “el momento más bonito fue cuando

yo aprendí a leer” (N4PT), lo que lo convierte en un momento significativo de acceso a la cultura escrita. Al entender la literacidad como experiencia, como aquello que le pasa a cada sujeto y transita su subjetividad, cabe resaltar la noción de *experiencia* como posibilidad en la constitución de subjetividades, referida por Brito et al. (2013), quienes entienden por experiencia el hecho de que “se trata de considerar la lectura como una experiencia y el aprendizaje mismo como una experiencia que exceden el marco escolar, pero a las cuales la escuela puede darles cabida, ocasión para que tengan lugar” (p. 26).

Por consiguiente, en la experiencia de la lectura y la escritura, el sujeto tiene consolidaciones históricas, lo que lo transforma y genera huellas en el tránsito por la cultura escrita, que constituyen su subjetividad en el relacionamiento con su historia de vida (Aliagas *et al.*, 2009; Gragnolino y Lorenzatti, 2013; Kurlat y Perelman, 2013; Dionísio, 2014; Vargas Franco, 2015). La experiencia de la literacidad se ve permeada por elementos sociales, históricos y culturales de cada sujeto, que le permiten leer el mundo de la vida a partir de esas marcas de antes y después, que hacen que desde cada subjetividad se transite el relato propio, lo que permite reafirmar que la formación de los sujetos se da cotidianamente y es inacabada, de forma particular con el empoderamiento de la cultura escrita.

Discusión y conclusiones

Las bases sobre las que se encuentran configuradas las experiencias de literacidad de los niños en el espacio escolar y familiar están atravesadas por otros sujetos y, a su vez, por sus construcciones históricas de literacidad. Especialmente, a nivel sociocultural se le ha asignado valoración a la adquisición del código escrito como posibilidad de acceder a la cultura, en que es relevante los usos bibliográficos particulares, los recuerdos en torno al aprender a leer y escribir, influenciados por prácticas y métodos de enseñanza concebidos desde una perspectiva social y cultural como mecanicistas, con herencias teóricas y metodológicas de la evolución de la cultura escrita en Colombia y la reproducción de sanciones familiares en su construcción.

Sin embargo, el acercamiento a la literacidad que los niños eligen como propia, su aprendizaje y su forma de habitar el mundo de la vida no les resta la posibilidad de tener experiencias al leer y al escribir, porque su subjetividad se hace presente. Además, hasta aquí solo se habla de bases de construcción de la literacidad que, si bien inciden en el relacionamiento que los niños tienen con la cultura escrita, la historia de vida y, por ende, la historia de literacidad, esta relación se configura permanentemente.

Esta apuesta investigativa permitió un breve acercamiento al concepto de *historia de literacidad* que, de acuerdo con los hallazgos del estudio, es una historia inacabada y en constante transformación; por tanto, tiene una estrecha vinculación con la vida de los sujetos, en que se configuran las subjetividades con las experiencias asociadas al leer y al escribir. Por ello, se adopta un acercamiento a la literacidad como experiencia (Larrosa, 2006), para afirmar que el sujeto es atravesado por aquello que lee y escribe, lo que le permite configurar una identidad letrada (Dionísio, 2014), y en eso que acontece con el acercamiento a la cultura escrita, genera múltiples posibilidades a la educación. Sin embargo, es necesario reflexionar, dado el legado histórico que tiene la escuela, a propósito de la permanencia de métodos de enseñanza y aprendizaje mecanicistas para la escolarización de la literacidad (Street y Street, 2004).

En la constitución de la historia de literacidad, se incluyen sus bases, concepciones, usos y funciones que cumple en diferentes espacios, con la mirada puesta en el lugar que ocupa la lectura y la escritura en el mundo de la vida y en su cotidianidad. Estos elementos se ven influenciados por el aparato escolar, el cual es recurrente en que solo se reconozcan las prácticas de literacidad que se promueven desde allí, las cuales adoptan modelos homogeneizados (Ames, 2013; Gragnolino y Lorenzatti, 2013; Kurlat y Perelman, 2013; Vargas Franco, 2015); pese a esto, los sujetos construyen y adoptan otras prácticas, que, si bien no son reconocidas por estructuras de poder, parten de aquello que se decide leer y escribir; esta mirada socio-cultural a las prácticas letradas vernáculas (Aliagas et al., 2009; Dionísio, 2014; Molinari, 2014; Jiménez Lizama y Lovón Cueva, 2017) permite calificarlas como de resistencia, construidas con el capital historio propio.

Tanto las prácticas reconocidas de orden dominante como las que no son valoradas por estar ancladas en la vida cotidiana, configuran las subjetividades y las identidades letradas de los sujetos, todo ello para reconocer que cada sujeto consolida una historia de literacidad, que los primeros acercamientos en el mundo de la vida se constituyen en un elemento fundante y, a la vez, se convierten en parte de sus historias de vida.

Referencias

- Alfaro Valverde, A. y Badilla Vargas, M. (2015). El taller pedagógico: Una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Perspectivas*, 10, 81-146.
- Aliagas, C., Castellà Lidon, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”: Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-112.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2013). Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural: Un caserío mestizo de la Amazonía. Organización local, identidad y estatus. *Scripta*, 17(32), 113-136.
- Barletta Manjarrés, N. P., Toloza Pimentel, H., del Villar Herrera, L. N., Rodríguez Manzano, A. O., Bovea Villarraga, V. S. y Moreno Castrillón, F. L. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: Una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, 41(1), 133-168.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-132). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Brito, A. (2010). Sentires y decires pedagógicos sobre la enseñanza del leer y el escribir. En *Lectura, escritura y educación* (pp. 49-81). Homo Sapiens.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M. y Gaspar, M. del P. (2013). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En *Lectura, escritura y educación* (pp. 19-47). Homo Sapiens.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.

- Dionísio, M. (2014). Historias de literacidad: La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad. *Decisio*, 1(37), 46-54.
- De la Peña, C., Parra Bolaños, N. y Fernández Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Revista Estudios sobre Lectura*, 17(1), 7-20.
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. y Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 19-30.
- García Vera, N. O. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Lenguaje*, 45(1), 85-110.
- Gragnoilino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2013). Jóvenes, familias y procesos de literacidad. *Cad. Cedes*, 33(90), 197-214.
- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jiménez Lizama, P. A. y Lovón Cueva, M. A. (2017). Literacidad y etnografía: La escritura generada en los mercados comerciales. *Lengua y Sociedad*, 15(2), 92-106.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvene y adultas: ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del IICE*, 32, 55-72.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia: ¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje. *Separata: Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-67.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Molinari, M. C. (2014). Intercambio entre lectores: Un proyecto con mujeres y niños en contexto de encierro. *Decisio*, 37, 36-41.
- Prior Olmos, Á. (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Anthropos.
- Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: Un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.
- Street J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-2010). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Vargas Franco, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior: Un enfoque sociocultural*. Institución Universitaria.
- Zavala, V., Niño Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

11. Concepción de prácticas docentes: retos de inclusión y necesidades educativas especiales en la Institución Educativa José Joaquín Vélez de Apartadó

Grey Monterrosa Gómez
Universidad de Medellín
gremongo@yahoo.es

Resumen

Esta investigación gira en torno a la inclusión y a las necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto de la Institución Educativa José Joaquín Vélez de Apartadó en 2017. ¿Cómo se desempeñan los docentes y el personal administrativo al cumplir sus funciones? ¿Qué sucede con sus prácticas educativas cuando se deben enfrentar a una situación particular que rompe la normalidad de las concepciones como es la discapacidad entendida como caso extremo de NEE? El circuito reflexivo se amplía con la pregunta por ambas concepciones, pero, al mismo tiempo, se complementa y se le puede dar cierre: el modo en que cooperan conceptualmente, es decir, haciendo posible la construcción de una teoría como la que se propone en el marco respectivo, en que se permite que la pregunta inicial por la concepción de las NEE y la inclusión lleva a preguntarse por cómo se concibe la discapacidad y cómo se actúa ante ella según el modo en que se conciba la práctica docente. Porque la misma discapacidad puede invisibilizarse tras una concepción

que se vuelve costumbre y que de ese modo la normaliza: se podría considerar un defecto en el modo en que se concibe la inclusión que trata de simplificar las dinámicas pero que realmente las hace más complicadas. Es decir, que toda práctica predeterminada se convierte en un reto para cualquier NEE y, en particular, para los casos que merecerían cuidado especial adicional.

Palabras clave: concepciones, NEE, discapacidad, inclusión, inclusión educativa, prácticas docentes.

Introducción

El término *concepción* moviliza algunas confusiones debido a que es polisémico. Por eso, conviene empezar con una explicación respecto de su uso que resuelva inquietudes al aplicarlo a la inclusión y las necesidades educativas especiales (NEE). Se trata de admitir cierta incertidumbre respecto de sus contornos que explica y ayuda a comprender que los resultados obtenidos a partir del análisis e interpretación de los datos, no obedece por completo a un problema profesional por parte de los participantes. Hay un elemento difícil de determinar en su fundamentación teórica que influye en sus prácticas docentes.

La concepción de un término refiere el modo en que una persona lo adopta y emplea sin preguntarse en profundidad por su definición, sus alcances o sus limitaciones. No es meramente un lugar común porque quien tiene una concepción, al menos sabe que tiene cierto control sobre los sentidos que le puede dar al término, pero tampoco es un concepto porque carece de una definición cartesiana, es decir, clara y distinta.

En general, los trabajos que exigen un abordaje teórico funcionan apoyándose en concepciones. No se le exige a cada persona que cumple con un rol, en este caso, de educador, que esté en capacidad de dar una definición de los términos que usa. Sin embargo, una relativa flexibilización de los contenidos teóricos permite que, después de cierto tiempo, las imposicio-

nes de la cotidianidad terminen invisibilizando las concepciones por un efecto que se puede denominar de normalización: la palabra se emplea, el contexto genera la confianza suficiente para asumir que su mención da por hecho que todos los involucrados entienden de qué se trata y cualquier inquietud al respecto se considera irrelevante. Todos están incluidos porque no hay particularidades que resulten molestas.

El anterior es el aspecto aprovechable de esta investigación. La concepción está ahí, dada, presente y asumida por todos los involucrados y tomada por indiscutible. El propósito fue determinar en qué consiste y cómo predetermina el modo de hacer de todos los que comparten tal concepción en sus prácticas respecto de la inclusión. Porque las concepciones que predeterminan las prácticas pueden considerarse indiscutibles, pero es eso precisamente lo que se debe poner en cuestión cuando la realidad educativa advierte que algo no está marchando como debería; se dice simplemente que todos los estudiantes están incluidos porque se encuentran inscritos, aparecen en un listado y están presentes en las aulas de clase.

Pero las cosas, como lo evidencian los testimonios de los involucrados, no son tan simples. Las NEE y la discapacidad como su caso particular pueden ayudar con el repensamiento del modo en que se emplea la inclusión; darla por hecha o por sentada hace que la crítica a la concepción transite por un mínimo relajamiento, que la dinámica se normalice y que los casos particulares de NEE y, en particular, los de discapacidad, se conviertan en parte del decorado, hasta realizar afirmaciones del tipo “[...] así ha sido siempre, así son las cosas aquí, de esos casos no podemos ocuparnos”.

La inclusión se convierte, así, en una condición típica: todos están incluidos, así que ese no es problema del que se tenga que ocupar el docente. Eso, por supuesto, trivializa la inclusión, hace que las NEE parezcan subordinadas a la satisfacción de caprichos y somete la discapacidad a lecturas pintorescas y de cuyos casos, no queda más que tolerar, sin considerar que la discapacidad incluye una serie de niveles o grados y que no se reduce a las limitaciones sensoriales o en la movilidad.

Metodología

Atendida la recomendación de Creswell (2009), el diseño metodológico tuvo cuatro componentes: paradigma, imagen y mundo, estrategia e instrumentos; y un quinto componente emergente: la caracterización de los participantes; abordados según el paradigma cualitativo de la investigación. Se trata de una inquietud que surgió de una situación concreta en la que se detecta una comprensión pobre del concepto de *inclusión*: “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 72). Es un enfoque no lineal que se asocia a varias tareas, preguntas, respuestas y análisis para ofrecer una comprensión global del problema. Así que parte de la realidad concreta de la I. E. José Joaquín Vélez y pretende volver a ella con recomendaciones que pretenden ser aplicadas en ese contexto particular.

Resultados

Los resultados de las entrevistas, tramitados a través del programa Linguakit, son el producto del análisis hecho a los comentarios recibidos de los participantes acerca de las categorías inclusión y NEE. El programa analiza el discurso y genera una nube de palabras clave, teniendo en cuenta su frecuencia de aparición. Es una presentación descriptiva que pone en evidencia el modo de expresarse de los docentes y directivos en lo que respecta al uso que hacen de las palabras, con lo cual se plantea el aspecto llamativo del proyecto: la distancia entre el modo de expresarse, que aparentemente demuestra que hay pleno dominio teórico, y la aplicación práctica. Pero, en realidad, se trata de una concepción normalizada que se debe repensar.

Respecto de la inclusión, se encuentra que los docentes participantes son conscientes de que se cataloga como derecho. Además, tal cual como lo propone la legislación colombiana, identifican que se refiere a la participación, el relacionamiento y disfrute frente a los bienes, servicios y ambientes

a los que todos los ciudadanos tienen acceso. Uno de ellos, al hablar de la inclusión, dijo: “Tiene la posibilidad de ofrecer una educación para todos sin desigualdades, a través de una mayor participación a niños vulnerables en el aprendizaje, siendo la educación un derecho, no un privilegio” (entrevista a participante 3).

Igualmente, uno de los participantes hizo referencia a que la discapacidad está relacionada con la legislación: “Creo que es algo que creó el Gobierno para eliminar barreras en el estudio, o sea, tipo de necesidades especiales o culturales” (entrevista participante 7). Esto no es descabellado, pues con la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) se establece un marco de acción para mejorar la calidad de vida de esta población, sus familias y las comunidades a las que pertenecen.

Aunque, como indican otros de los participantes, son los esfuerzos del cuerpo docente y directivos los que logran la inclusión, más allá de las leyes, tal como lo plantea Álvarez *et al.* (2005) sobre el hecho de que la inclusión no es algo impuesto por la ley, sino que la actitud de los docentes, las familias y la comunidad en general es la que lleva a la integración.

Respecto de las NEE, al intentar responder cuáles de los docentes participantes están de acuerdo con la postura clásica de NEE de la Unesco (2015) y de Brennan, citados en Ortiz González (1995), se encontró que algunos piensan que estas están relacionadas con los aspectos físicos o cognitivos. Por ejemplo, una de las respuestas fue esta: “Se definen a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje” (entrevista a participante 1).

Respecto de la inclusión de la discapacidad como caso límite de las NEE, al indagar por las transformaciones del concepto, 10 de los 11 participantes estuvieron de acuerdo con que el concepto de *discapacidad* ha cambiado. Tienen claro, además, que se ha transformado gracias a las demandas sociales y a los contextos en los que se encuentra este tipo de población.

Respecto de las prácticas docentes frente a la inclusión, las NEE y la discapacidad, el concepto de *educación inclusiva* propuesto por la Orga-

nización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2001) se encuentra constantemente en el discurso de los docentes entrevistados, y aunque no lo dicen explícitamente, se pensaría que conocen el concepto de *educación para todos*. De ahí que se haga énfasis en la concepción que tienen de los términos en el modo en que los involucran en sus prácticas, así fuera únicamente en sus prácticas discursivas. Las prácticas repuntan como modos de hacer, con los cuales se propician y enfrentan diversas dinámicas en las que confluyen la inclusión, las NEE y la discapacidad.

Discusión y conclusiones

Gracias a las entrevistas se encontró que en la comunidad docente existe una sólida conciencia de la necesidad de prácticas educativas de inclusión. Esta conciencia tiene un carácter más intuitivo que teórico debido a que los condicionantes del contexto en el que se encuentra la I. E. José Joaquín Vélez exigen la modificación en las prácticas que admite que las NEE no son atendidas debidamente según las exigencias que se impondrían en una situación ideal. Hay conciencia respecto de las NEE hasta para reconocer que no se las puede atender debidamente.

Los participantes también son conscientes en cuanto al tema de la inclusión y la discapacidad. Hay una apropiación razonable de la inclusión, la preocupación por garantizarla es un criterio transformador del quehacer en el aula de clase, en particular en el modo de comprender las limitaciones que se deben enfrentar cotidianamente. Se vuelve a la normalización mencionada: los docentes saben con cierto nivel de apropiación teórica que deben tener en cuenta las NEE, pero hay una admisión implícita de las limitaciones prácticas que deben afrontar.

La relación que genera las dinámicas de inclusión es vertical, pues va de los docentes hacia los estudiantes. En el dato cualitativo que sirvió de insumo, no hay evidencia de que se tenga en cuenta el resto de la comunidad educativa, sean los otros estudiantes, los padres de familia o el entorno social y económico. La inclusión se comprende como un requisito

académico perteneciente de modo exclusivo al aula, así que se asume que solo es relevante en la medida en que se da entre los docentes y niños y niñas con ciertas NEE, o entre los docentes y la psicoorientadora quien proporcionaría las pautas para aplicarlas. Aunque también es una relación proporcional, pues, mientras el docente tenga una concepción de discapacidad y NEE centrada en el contexto, su práctica docente se acerca más a la educación inclusiva.

Estas prácticas pedagógicas se basan, con cierto dominio teórico, en las teorías propuestas para la educación inclusiva y se llevan a la práctica con modificaciones, adaptaciones curriculares y capacitaciones. Conviene insistir en que el dominio teórico mencionado requiere fortalecimiento y el marco teórico propuesto es un buen insumo para lograrlo, en particular debido a que las modificaciones y adaptaciones se realizan atendiendo al contexto institucional, hasta el punto de que los docentes se ven en la necesidad de, en el orden de prioridades, poner a las NEE después de otras exigencias y condicionantes que no pueden obviar ni resolver. La función de las capacitaciones se percibe como limitada porque ofrecen herramientas que no necesariamente han sido diseñadas contemplando las presiones del contexto.

En cuanto a la identificación de los procesos de inclusión que se vislumbran en el discurso de los docentes de la Institución Educativa, los cuales producen la asociación concepción-práctica, se puede realizar una interpretación desde varias dimensiones, como se muestra a continuación.

Revítese la comprensión teórica que existe respecto de la inclusión. Los docentes expresan en sus testimonios que identifican, de un modo que se encuentra condicionado por las exigencias de sus prácticas, el desplazamiento del sentido de la inclusión y del modo en que se relaciona con la igualdad. Algunos de los participantes usan en su discurso concepciones actuales y otros se quedan con versiones clásicas. Todos conocen y trabajan con las taxonomías y clasificaciones propuestas, y queda abierto el debate respecto de la presencia en el aula de estudiantes con NEE, como la discapacidad. El marco teórico propuesto ofrece elementos para generar esta discusión que no se puede dejar de lado por el hecho de que las prácticas docentes presentan limitaciones y condicionamientos contextuales. El caso

de NEE que es la discapacidad deja abierta la pregunta respecto de la posible propuesta de un mecanismo que garantice al mismo tiempo la igualdad y el trato diferenciado. Hay una diferencia entre NEE y discapacidad que no puede reducir las primeras a la segunda. Las primeras tienen un amplio espectro que implica un reto de inclusión dentro de lo que se considera la normalidad. La segunda no es necesariamente una limitación física o cognitiva que conduzca siempre e irremediamente al aislamiento. Es una dinámica que se tensa y reviste contornos difíciles de precisar.

Según lo anterior, se encontró la igualdad, categoría emergente muy valiosa, como la contrapartida de la inclusión y la segunda dimensión expresada por el análisis de los datos. Ambas, conjugadas, permiten proponer el reto o la tensión en la aplicación de las NEE: ¿cómo atender de modo especial una necesidad dentro de la dinámica educativa sin que esto desatienda el principio de igualdad? ¿Cómo lograr que las NEE sean, simultáneamente, la garantía de la igualdad? El caso particular de la discapacidad permite reconocer que ser iguales no equivale a ser todos los mismos y que las NEE tienen un espectro de exigencias mucho más vasto y complejo. Siendo así, se hace claridad frente a la categoría emergente, en que los docentes asumen implícitamente que discapacidad y NEE tienen una misma definición. Es claro que los docentes hablaban de discapacidad de manera indistinta, ya que, cuando aparece la expresión NEE, lo consideraban como lo mismo. En este sentido, los docentes asumen que NEE y discapacidad significan lo mismo en la práctica.

Según esto, los participantes en la investigación saben de la importancia y del provecho de tratar a las personas como iguales y sin distinción alguna. Por otro lado, las dimensiones focalizadas en este proceso de investigación han sido la influencia que a lo largo de los años han suscitado cambios frente a los procesos inclusivos. Esos impactos han estado encaminados hacia el aprovechamiento del recurso humano, pues se presupone que cuando se incluye, se aumenta la productividad.

Luego está la práctica simultánea de la inclusión e igualdad, determinante para que el docente logre que la interacción formativa alcance sus propósitos. Los docentes, más influenciados por las exigencias de su situa-

ción concreta y a partir de sus experiencias, han replanteado la inclusión de modo que no se desentienden de las exigencias que ella implica al tener en cuenta las NEE, pero también identifican la necesidad de establecer prioridades que no siempre son las deseables. Los docentes saben que su responsabilidad es superar el escenario menos favorable para todos. Se trata, pues, de un pensamiento por vía de la negatividad, que es de admirar debido a la capacidad de respuesta humana que permite evidenciar, pero que no es propicio para considerar casos particulares de NEE.

El escenario positivo ideal sería poder atender a cada estudiante como si fuera un caso particular de NEE, aunque consistiera en aspectos formativos concretos. En el caso estudiado, se tiene que enfrentar la situación inversa, de acuerdo con la cual ni siquiera un caso de NEE como la discapacidad puede ser tratada de modo adecuadamente diferenciado.

Una dimensión final, y que es consecuencia de lo anterior, está compuesta por las estrategias que vienen siendo utilizadas como esfuerzo por garantizar una inclusión diferenciadora en las aulas, una dimensión que se puede denominar adaptación práctica, en la medida en que las concepciones de los docentes determinan el modo en que diseñan sus modos de hacer en el aula y de enfrentarse a las eventualidades de las NEE. En efecto, uno de los principales problemas para la implementación pedagógica tiene que ver con esta dimensión, puesto que cada docente enfrenta constantemente la falta de certeza respecto de cómo distribuir su tiempo de enseñanza cuando tiene a su cargo una población que, dadas sus condiciones de aprendizaje, requiere procesos más flexibles y mayor tiempo de dedicación. Al respecto, una de las entrevistadas señaló:

Dentro de los procesos de cambio en torno a la inclusión y las afectaciones que se puedan generar en torno a las prácticas pedagógicas, algunos de los entrevistados dieron pie a otra dimensión dentro de este proyecto de investigación, haciendo relevancia al tema de la Historia. Por tanto, la inclusión tiene incidencias para desarrollarse de acuerdo con los antecedentes personales y familiares vividos en este caso por el estudiante que hace parte de una institución educativa.

Referencias

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 81-96.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Castaño Ramírez, L. M. (2015). *Educación inclusiva desde la participación estudiantil en el marco del proyecto educativo institucional Centro Educativo Lestonmac Pereira* [tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- De la Asunción Gil, R., Mercado Coronado, G. E. y Zapata Rico, J. C. (2011). Inclusión educativa: E reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 7(2), 77-87.
- Durán Gisbert, D. y Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Congreso de Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial 48717.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad. *Revista CES: Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Levoratti, A. (2015). ¿De qué deporte hablamos cuando se busca la inclusión social y educativa? Un análisis de sus significados en un programa de política socioeducativa en Argentina, 2004-2011. *Gestión y Política Pública*, 113-138.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la integración en Chile. *Revista de Educación*, 369.
- Padrós Tuneu, N. (2009). La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia*

de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Unesco. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*.

Villafañe Hormazábal, G. P., Corrales Huenul, A. A. y Soto Hernández, V. J. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: Desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.

12. Relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos. El caso de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín

Rubén Darío Velásquez González

Universidad de Medellín

ruben.velasquez@juanmariacespedes.edu.co

Resumen

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín, y su objetivo fue analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos. Por medio de esta investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial, cuyo diseño fue observacional, no experimental y de tipo correlacional, se aplicó a los docentes ($n=56$) un cuestionario validado mediante juicio de expertos; con este instrumento, se pretendió describir las prácticas de aula de los docentes y a partir de su autoevaluación indagar sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos para determinar la existencia de relación significativa entre las citadas variables. Las dimensiones planeación, ambiente de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica constituyeron la variable dependiente *prácticas de aula*, en tanto que gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y

gestión comunidad atendieron la variable independiente *gestión educativa*. Estas variables fueron analizadas a nivel descriptivo mediante promedio y desviación típica. Para determinar la relación entre ambas variables, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown a un nivel de significación del 5 %. Al observar los resultados sobre la relación entre las cuatro dimensiones de cada una de las variables analizadas, y teniendo en cuenta el valor de $\infty = 0,11$, se pudo concluir que las percepciones de los docentes sobre la *gestión educativa* de los directivos se relacionan de manera estadísticamente significativa con sus *prácticas de aula* ($r = 0,338^*$).

Palabras clave: prácticas de aula, gestión educativa, percepción de los docentes.

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, 2008a) mediante la *Guía para el mejoramiento institucional* orienta acciones para que las instituciones educativas (IE) adopten su propio modelo de gestión, además, da las herramientas necesarias para que el rector y su equipo de trabajo establezcan las políticas institucionales que conlleven la obtención de logros y el cumplimiento de metas. En consecuencia, un proceso de gestión demanda la necesidad de un directivo o gestor de la educación capaz de implementar estrategias que permitan mejorar la calidad de las IE y procurar un cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del maestro para que este genere sus propios procesos de formación (Lanfrancesco, 2011; Rico Molano, 2016).

Por lo anterior, surge el interrogante ¿existe relación entre la percepción que tienen los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos y sus prácticas de aula? La respuesta se desarrolló planteando, en primer lugar, la inquietud que originó el desarrollo de esta investigación, y que tuvo como génesis los resultados de una encuesta de percepción de ambiente escolar aplicada por la Secretaría de Educación a los docentes de la Institución Educativa Juan María Céspedes (I. E. Juan María Céspedes) en años anteriores, con resultados de bajo nivel, y el Reconocimiento SER MEJOR

para la Calidad Educativa en su categoría gestión ejemplar, otorgado por la Alcaldía de Medellín a este plantel educativo.

La inquietud generada por estas dos circunstancias fundamentó, entonces, la necesidad de indagar si la gestión educativa llevada a cabo por los directivos de la I. E. Juan María Céspedes se relaciona con la práctica de aula ejercida por los docentes, para proponer alternativas que propicien, desde la gestión de los directivos, una mejora tanto en las áreas de su competencia como en el quehacer pedagógico de sus docentes.

Consecuentemente, analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes de la I. E. Juan María Céspedes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos en 2019 constituyó el objetivo general de esta investigación.

El estado actual, es decir, la consulta de investigaciones que se han realizado en relación con la variable independiente *gestión educativa* de los directivos y la variable dependiente *prácticas de aula*, permitió referenciar no solo a aquellos autores que han hecho aportaciones a las variables de estudio, sino también a aquellos cuyos estudios sirvieron de fundamento para esta investigación, quienes proporcionaron las bases teóricas sobre las cuales se conceptualizaron las variables y sus respectivas dimensiones.

Esta investigación, con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial, utilizó una muestra de 65 docentes de la I. E. Juan María Céspedes de Medellín a los cuales se les aplicó un cuestionario con el que se pretendió cumplir con los objetivos específicos:

1. Describir las prácticas de aula de los docentes de la I. E. Juan María Céspedes establecidas por el MinEducación (2015) y entendidas como todas las actividades orientadas por un currículo que realiza el docente dentro y fuera del aula de clase teniendo en cuenta su saber pedagógico, su habilidad para comunicar y educar, cuyo propósito es la formación de los estudiantes (De Lella, 1999; Rodríguez Gómez, 2006).
2. Indagar las percepciones de los docentes acerca de la gestión educativa de sus directivos, teniendo en cuenta que, según Rico Molano (2016, p. 57), se trata de un proceso organizado y orientado por las IE para perfeccionar los procedimientos pedagógicos.

3. Determinar la existencia de relación entre las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos y sus prácticas de aula, en virtud de que para García Cabrero *et al.* (2008) la primera influye indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, implica mucho más que el encuentro entre docente y estudiante en el aula de clase.

Metodología

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo e inferencial. Se consideró de tipo descriptivo, ya que se resumieron y presentaron las características de los sujetos de estudio, las variables dependiente e independiente, las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa y sus prácticas de aula (Naghi, 2005). Por otra parte, es un estudio inferencial en tanto se determinó la relación entre las variables dependiente (prácticas de aula) e independiente (percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos docentes), como también con las variables intervinientes. Se consideró, además, de tipo transversal, porque los datos fueron recolectados en un solo momento (Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño fue observacional, no experimental y de tipo correlacional.

La población objeto de estudio estuvo formada por todos los docentes pertenecientes al sector oficial en la I. E. Juan María Céspedes de Medellín en 2019. Esta abarcó un total de 65 docentes. Todos los elementos de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados para formar parte de la muestra; por tanto, se empleó el muestreo al azar simple (Briones, 1996).

Las prácticas de aula son las actividades que el docente realiza en el aula de clase. El MinEducación (2015) afirma que la práctica de aula “implica el quehacer docente [...] A través de las prácticas, el maestro reflexiona y reformula las maneras en que enseña y tiene la oportunidad de replantear su planeación, metodologías y formas de evaluar” (p. 10).

La variable *prácticas de aula* se midió a partir de un conjunto de 48 ítems, discriminados en cuatro dimensiones: planeación de clases (9 ítems), ambiente de aprendizaje (11 ítems), cultura de aprendizaje (14 ítems) y práctica

pedagógica (14 ítems), cuyas alternativas de respuesta estaban en escala de Likert de frecuencia entre 0 y 4 puntos. La opción “nunca” fue calificada con 0 puntos; “rara vez”, con 1 punto; “ocasionalmente” con 2 puntos; “frecuentemente” con 3 puntos y “muy frecuentemente” con 4 puntos.

El MinEducación (2015) define la gestión educativa como aquella que “permite que las instituciones educativas fortalezcan y enriquezcan sus procesos académicos, directivos, administrativos y comunitarios conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde con las necesidades educativas locales, regionales y mundiales” (párr. 1). Se entiende por percepciones la aceptación de la Real Academia Española (RAE) de “conocimiento, idea”, por lo que las percepciones de los docentes con respecto a la gestión educativa de los directivos docentes se refieren a la idea de los primeros sobre la gestión de los segundos.

Para medir dichas percepciones, se emplearon 42 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: gestión directiva (10 ítems), gestión académica (10 ítems), gestión administrativa (11 ítems) y gestión de comunidad y convivencia (11 ítems), cuyas alternativas de respuesta estaban en escala de Likert de frecuencia entre 0 y 3 puntos. La opción “completamente” de acuerdo fue calificada con 3 puntos; la opción “de acuerdo”, con 2 puntos; la opción “en desacuerdo”, con 1 punto y la opción “completamente en desacuerdo”, con 0 puntos. Según el número de ítems de cada dimensión, se tiene una fluctuación teórica de los puntajes que miden las percepciones de los docentes con respecto a la gestión educativa.

Hipótesis

Las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa de los directivos docentes de la I. E. Juan María Céspedes se relacionan de manera estadísticamente significativa con sus prácticas de aula.

Resultados

Se determinó la correlación estadísticamente significativa entre las percepciones de los docentes de la IE sobre las cuatro dimensiones de la *gestión educativa* de los directivos docentes y las cuatro dimensiones de *prácticas de aula*. Para ello, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown, ya que ambas variables son cuantitativas, pero no se cumplían los supuestos normalidad y homoscedasticidad del coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados indican que existe relación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión planeación de clase de los docentes y sus percepciones sobre la gestión académica ($r = 0,302$) y gestión administrativa ($r = 0,300$) de sus directivos docentes. De acuerdo con el valor absoluto del coeficiente, esta relación, aunque existente, es baja y, según el signo, la correlación es positiva, lo cual indica que los docentes que alcanzaron altos puntajes en la dimensión planeación, a su vez, puntuaron alto en las variables *percepciones de la gestión académica* y de la *gestión administrativa*.

Lo anterior indica que en cuanto a la planeación de clases los docentes perciben que diseñan actividades seleccionadas por sus estudiantes con una secuencia coherente y alineada con los objetivos de enseñanza. De igual forma, promueven que las asignaturas se conecten entre sí por medio de una enseñanza que provoque experiencias significativas; ofrecen una variedad de recursos que retan a los estudiantes y permiten que todos se incluyan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se aseguran que las planeaciones de clase diferencien las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a la gestión académica, los docentes perciben que sus directivos aplican diferentes modelos y metodologías pedagógicas, incorporan en el currículo las normas establecidas por el MinEducación, ajustan procesos y planes institucionales con miras al mejoramiento continuo e involucran la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad. Asimismo, de la gestión administrativa, los docentes perciben que sus directivos poseen la capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la IE y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones. Planean, organizan y coordinan el talento humano de la IE, así como la implementación de estrategias que promueven el com-

promiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales.

En la dimensión ambientes de aprendizaje, los resultados indican que se correlaciona de manera baja con la gestión administrativa ($r = 0,300$) y de manera moderada con la gestión académica ($r = 0,417$), siendo estas correlaciones significativas y altamente significativas, respectivamente. Vale la pena resaltar que la correlación es positiva, lo que quiere decir que los docentes que obtuvieron altos puntajes en la dimensión ambientes de aprendizaje también obtuvieron altos puntajes en las variables percepciones de la gestión académica y de la gestión administrativa.

Lo anterior significa que los docentes durante sus prácticas de aula crean ambientes de respeto y empatía, interactúan con sus estudiantes, cuidan la manera en que les responden sus inquietudes y el trato entre pares; de igual forma, hacen que los estudiantes se sientan valorados sin temor a ser humillados o ridiculizados por parte del docente o sus compañeros de clase, lo que recrea un ambiente de seguridad y comodidad que facilita a los sujetos asumir riesgos intelectuales.

En cuanto a la dimensión cultura de aprendizaje, los resultados muestran que esta variable se correlaciona de manera leve con la gestión directiva ($r = 0,318$) y moderada con la gestión académica ($r = 0,498$), lo mismo que con la gestión administrativa ($r = 0,490$); por otra parte, estas relaciones son significativas y altamente significativas, respectivamente. Debe resaltarse que la correlación es positiva, lo que permite concluir que los docentes con altos puntajes en la dimensión cultura de aprendizaje también puntuaron alto en las variables percepciones de la gestión directiva, gestión académica y gestión administrativa.

Un docente que realiza prácticas de aula en las que sobresale la cultura de aprendizaje es aquel que es provocador de sus estudiantes y los motiva para que se esfuercen por desarrollar las actividades y por indicar, a través de preguntas y comentarios, el deseo de entender el contenido y apoyar a sus compañeros en la comprensión de estos. De igual forma, se evidencia en las clases que los estudiantes toman la iniciativa en mejorar la calidad de su trabajo y corregirse entre sí el uso del lenguaje, el docente hace una buena elección del contenido y procura que este sea de interés para el nivel

de sus estudiantes, vigilando cuidadosamente las competencias y actitudes a promover.

Por último, en la dimensión práctica pedagógica se registró que la correlación con la gestión académica ($r = 0,271$) y la gestión administrativa ($r = 0,295$) es baja; de igual modo, estas relaciones son significativas, es decir, que la variación en los puntajes de práctica pedagógica acompaña la variación de los puntajes de las gestiones académica y administrativa. Por el signo del coeficiente, la correlación entre las variables es positiva, lo cual indica que los docentes que obtuvieron altos puntajes en la dimensión práctica pedagógica, calificaron alto en las variables percepciones sobre la gestión académica y gestión administrativa.

Discusión y conclusiones

El estudio de campo realizado con los docentes de la I. E. Juan María Céspedes pretendió analizar la relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos en 2019. Los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos dan cuenta del objetivo general, conforman las conclusiones y se presentan de manera discriminada.

Describir las prácticas de aula de los docentes de la I. E. Juan María Céspedes

Los resultados están en concordancia con Danielson (2013) cuando en su MBE asevera que una planeación de clases bien diseñada se ocupa de las necesidades de aprendizaje de los diversos grupos de estudiantes, sigue una secuencia coherente y alineada con los objetivos de enseñanza, y prevé la participación estudiantil en actividades cognitivas de alto nivel, las cuales se diferencian adecuadamente para cada alumno.

La presencia de ciertas debilidades en la planeación hace necesario velar por que el docente diseñe para cada objetivo diferentes actividades, a fin de dar a los estudiantes la oportunidad de seleccionar entre varias alternativas

la que se muestre más cerca de sus intereses. Este seguimiento apoyaría la apreciación de Danielson (2013), para quien una buena clase debería tener el “atributo invaluable” de permitir a los discentes elegir de entre diferentes actividades aquellas que promuevan experiencias significativas para su aprendizaje.

En cuanto a la dimensión *ambiente de aprendizaje*, los resultados obtenidos concuerdan con las apreciaciones expuestas por Villalobos Fuente (2011), Danielson (2013) y Giraldo Jiménez y Jiménez Arango (2017), para quienes un buen ambiente de aprendizaje permite que maestro y estudiante compartan un lugar en común llamado convivencia, hace que el docente optimice su tiempo y sus recursos para alcanzar los objetivos propuestos, y contribuye al desarrollo de prácticas formativas. Al respecto, es importante tener presente que este lugar de convivencia no se da a partir de estrategias y técnicas para poner en marcha en el aula, sino que implica las actitudes de los docentes; por ello, los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase, de manera que la forma en que el docente responde a los estudiantes y cómo les permite tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía.

Danielson (2013) define la cultura de aprendizaje como el ambiente en el salón de clase que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y profesores, el valor del trabajo duro y la perseverancia. La principal característica de esta dimensión es la creencia en el valor del aprendizaje; el profesor expresa sus expectativas sobre la enseñanza y el entusiasmo que siente hacia su asignatura, y recibe como respuesta de parte de los estudiantes la responsabilidad de un aprendizaje de alta calidad y su deseo de aprender formulando preguntas y comentarios, y tomando iniciativas para mejorar lo aprendido.

La dimensión *práctica pedagógica* hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan entre el docente y el estudiante, es decir, en el desarrollo del currículo práctico. A partir de estos referentes, una buena práctica pedagógica se concreta, según Danielson (2013), en dos aspectos: la comunicación con el estudiante y la discusión. La primera ocurre cuando el docente “une el propósito de aprendizaje de la clase con el plan

de estudios” (p. 34), mientras la segunda cuando lleva a los estudiantes a elevar su nivel de pensamiento.

Para culminar la descripción de la variable *prácticas de aula*, es preciso enfatizar en el hecho de que para que una IE pueda alcanzar resultados académicos satisfactorios en sus estudiantes, debe contar con docentes capaces de ejecutar prácticas de aula significativas que influyan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica “Siempre día E”* (MinEducación, 2015) insiste en la importancia que reviste para el estudiante contar con herramientas que lo lleven a experimentar el éxito académico y a comprobar que es capaz de aprender; y esto es posible cuando el encuentro pedagógico entre el docente y discente considera elementos tales como un diseño o planeación apropiado que se armonice con las habilidades de manejo de grupo, que despierte el interés de los estudiantes hasta lograr que el uso del tiempo sea eficiente, y hacer que la evaluación formativa sea habitual.

Así las cosas, y una vez analizados los resultados del conjunto de ítems evaluados en las cuatro dimensiones de la variable *prácticas de aula*, cuyo promedio superó la media teórica ($150,8 \pm 33,8$ puntos), se afirma que los docentes de la I. E. Juan María Céspedes de Medellín tienden a realizar frecuentemente y muy frecuentemente unas prácticas de aula significativas.

Indagar las percepciones de los docentes de la I. E. Juan María Céspedes sobre la gestión educativa

Este objetivo se planteó para conocer las percepciones de los docentes acerca de la gestión educativa que deben realizar los directivos docentes según las guías 34 y 31 diseñadas por el MinEducación, pensando en el mejoramiento de las instituciones educativas del país.

En este sentido, la Guía 34 plantea la necesidad de que los establecimientos educativos cuenten con formas de gestión que respondan a las dimensiones directivas, administrativa, académica y de comunidad, necesarias para cumplir cabalmente con sus objetivos, en virtud del cambio que han experimentado en su devenir de instituciones cerradas a abiertas. En atención a las cuatro dimensiones, se precisa que la directiva atañe a

la manera en que la IE es dirigida; los procesos de apoyo a la gestión son responsabilidad de la administrativa; el desarrollo del currículo y el proceso de enseñanza y aprendizaje corresponden a la académica, y, finalmente, las relaciones de la institución con el entorno atañen a la dimensión comunidad. Según estas dimensiones, el rector debe orientar el “fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos” (MinEducación, 2015, párr. 1).

Así, al revisar la teoría al respecto, puede constatarse cómo la Guía 34 del MinEducación establece que un rector que hace una buena gestión directiva es aquel que gestiona, organiza, desarrolla y evalúa el funcionamiento general de la institución. Indica, además, que corresponde al rector liderar “a sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI [proyecto educativo institucional] y los planes de estudio y de mejoramiento” (MinEducación, 2008a, p. 26). Según esto y los resultados mencionados, se puede concluir que los docentes perciben que las actividades desarrolladas por el rector y el equipo directivo son lo esperado.

Determinar la existencia de relación entre las percepciones de los docentes sobre la gestión educativa y sus prácticas de aula

Se pudo establecer por las puntuaciones obtenidas desde cada una de las dimensiones que los docentes que tienen un nivel avanzado en la percepción de la gestión educativa tienen un nivel superior en las prácticas de aula.

En este sentido, vale la pena destacar nuevamente la definición de gestión educativa formulada por el MinEducación (2015) en cuanto a los lazos que unen la gestión educativa como responsable de la organización de los procesos institucionales para lograr objetivos y metas propuestas y las prácticas de aula como el ejercicio que realiza el docente dentro y fuera del aula de clase, teniendo en cuenta su saber pedagógico y su habilidad para comunicar y formar.

Se reconoce la presencia de dos actores que intervienen como ejes fundamentales de la gestión educativa. El primero, el docente definido por el MinEducación (1994) como el “orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, responsable de llevar a la práctica en el aula el proyecto educativo institucional y mejorar permanentemente el proceso educativo” (pp. 64-65). Y el segundo, el rector, como el responsable de hacer seguimiento a las prácticas de aula del docente a través de la gestión pedagógica (MinEducación, 2008a).

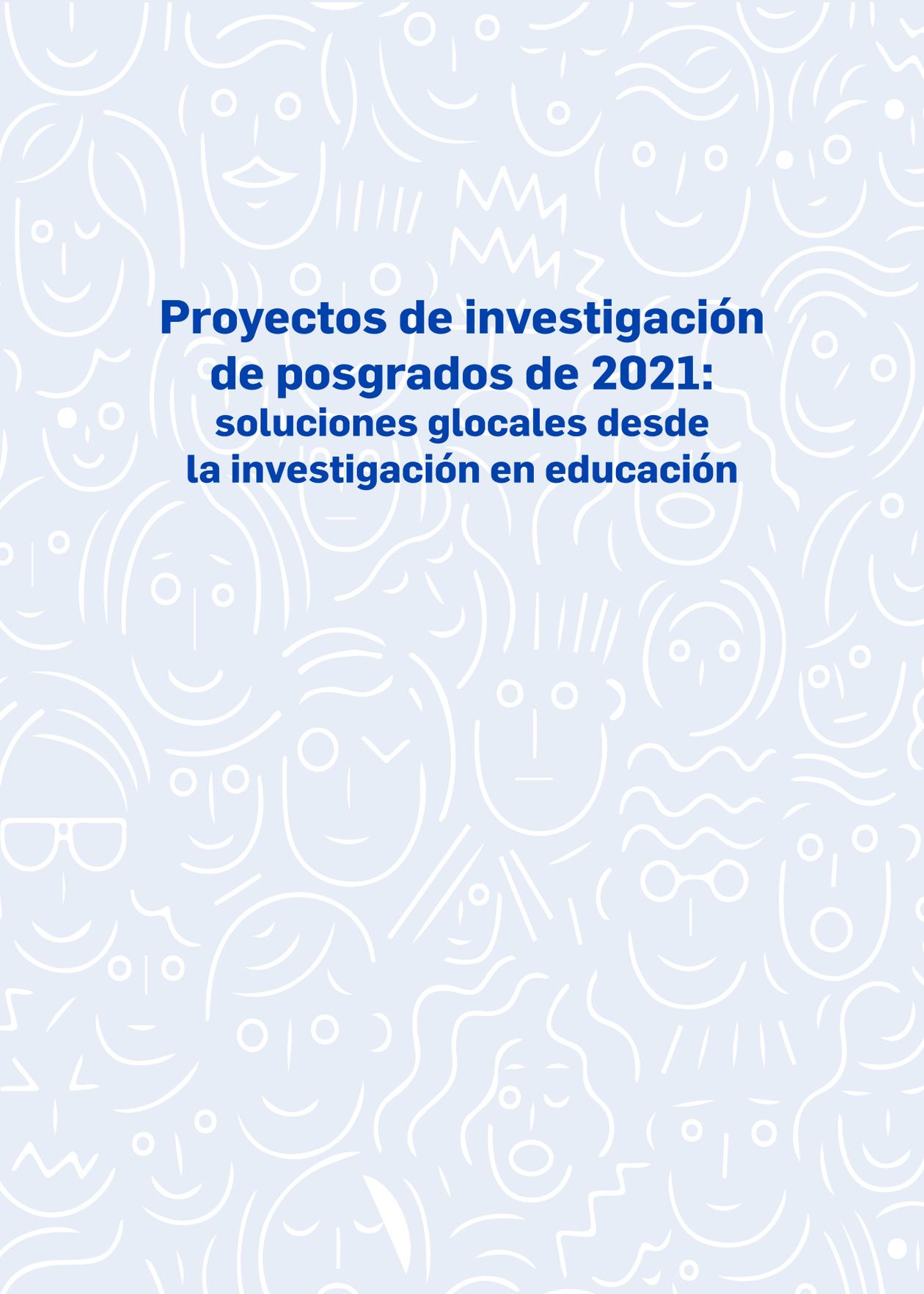
El producto del esfuerzo de estos dos actores es la mejora en la calidad educativa, entendida, según Latapí (1996), como

[...] la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de este ante el aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 20)

Referencias

- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: Desarrollo, apoyo y evaluación*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/competencias-docentes-desarrollo-apoyo-y-evaluacion-charlotte-danielson-preal-2011.pdf>
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17302/2013_FfTEvalInstrument_Web_v1.2_20140825_.pdf?sequence=1
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente* [ponencia]. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Perú.

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Giraldo Jiménez, N. M. y Jiménez Arango, F. A. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. 6 ed. México D.F., McGraw Hill.
- Lanfrancesco, G. (2011). *La evolución de los roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica “Siempre día E”: Guía 3 para directivos docentes —ciclo 2— prácticas de aula*. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/634096/mod_resource/content/1/Guia%203_%20Ciclo%202_v4.pdf
- Naghi, M. (2005). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Rico Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Rodríguez Gómez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, 24, 19-25.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB064%20MGEE.pdf
- Villalobos Fuentes, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7.

The background of the entire page is a repeating pattern of white line-art faces on a light blue background. The faces are stylized and diverse, with various expressions, hairstyles, and accessories like glasses. The text is centered in the upper half of the page.

**Proyectos de investigación
de posgrados de 2021:
soluciones glocales desde
la investigación en educación**

La investigación doctoral en educación: pensamiento situado de los docentes

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Universidad Pontificia Bolivariana
juan.echeverri@upb.edu.co

Soluciones glocales desde la investigación en educación ha sido el título concertado para el tercer Encuentro de posgrados. Un título que, en principio, parece incompleto, pobremente meditado o, por lo menos, un tanto apresurado. Sin embargo, no es nada de eso y, por el contrario, comporta una importante potencia para pensar cómo hacemos lo que hacemos en la formación y la investigación doctoral. Detenerse en él evidenciará su pertinencia a los menos avisados, propiciará acercamientos a cada uno de los artículos con mejor perspectiva y coadyuvará a reconocer en las propuestas investigativas el pensamiento situado de los estudiantes en formación doctoral.

En primer lugar, pareciera pertinente preguntar ¿soluciones a qué? Plantear la investigación en nivel de doctorado en términos de soluciones no es una cosa menor. Ciertamente, puede parecer una posición retórica e incidental para promover un evento, pero en realidad es mucho más que eso: es una noción formativa y programática de nuestros programas de

formación. Una noción que para algunos puede parecer evidente y reflejada en la idea misma de la investigación y que se ha presentado en general con la confrontación solución versus problema: por un lado, la idea de investigar para dar solución concreta a un problema (método cuantitativo); por otro, suponer que investigar es desentrañar problemas que luego puedan ser abordados en procesos sistemáticos de observación y reflexión (metodologías cualitativas).

Ciertamente, la investigación en educación se ha guiado por la idea de proveer soluciones a problemas concretos: la convivencia, la inclusión, la deserción, los aprendizajes, las prácticas, por ejemplo. No obstante, lo que en los proyectos doctorales a primera vista se presenta como un esfuerzo de hacer planteamientos para proponer soluciones concretas en contextos determinados, realmente ha quedado relegado a un segundo plano después de las lógicas de la problematización misma. Como si en las lógicas académicas de las ciencias humanas y sociales, en programas académicos de maestría y doctorado, las soluciones fuesen un sobreentendido inútil de mencionar siquiera porque el verdadero contenido de la formación, y el racero para medir la adquisición de competencias y capacidades investigativas, fuera construir problemas coherentes, con unidad e inteligibilidad interna. Es decir, problemas referidos a sí mismos sin necesidad de soluciones concretas externas, porque estas, aunque se presenten en los proyectos de tesis, en realidad no se piensan como concreciones efectivas de intervención posible y gestionable, sino como un protocolo académico: el complemento necesario y un poco accesorio del problema mismo para lograr una buena evaluación.

Así, la formación doctoral puede convertirse básicamente en un “ejercicio”, esto es, en una “operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a esta como un ejercicio” (Sloterdijk, 2013, p. 17). Es decir, un acto pertinaz que permite mejor el fortalecimiento muscular de los programas porque el objetivo está puesto allí mismo en una lógica según la cual lo que se mide es precisamente el fisicoculturismo de los programas sin notar que en los formatos se está quedando gran parte de la energía vital del espíritu científico, sin

más impacto que el exhibicionismo y la repetición. Tal vez en un balance de largo aliento se descubra que las tesis de doctorado son solo eso: tesis que responden a un formato más o menos de manera eficiente, pero alejadas de generar más impacto que el de aumentar las estadísticas de doctores en los programas y las instituciones.

Quizá, si no se pone mucho cuidado a la hora de plantear problemas y anunciar soluciones en los posgrados, se le dé la razón a Sloterdijk (2013) cuando expresa que el problema del sistema escolar actual consiste en que ya no cumple con el encargo de formar ciudadanos “al devenir demasiado poca clara la definición del fin ante las exigencias del mundo profesional actual” y se ha dedicado a “una actividad más o menos desespiritualizada de rutinas didácticas con un fundamento pseudocientífico”. Para él, la escuela se ha transformado en un vacío “*selfish system*” orientando hacia las normas de su propia actividad:

Produce docentes que solo nos recuerdan docentes, especialidades que únicamente nos recuerdan especialidades, alumnos que solo nos recuerdan alumnos [...]. Es autorreferencial una enseñanza que tiene lugar porque está en la naturaleza del sistema dejar que tenga lugar. Con la diferenciación del sistema escolar ha aparecido una situación en que la escuela solo conoce una única especialidad fundamental, que se llama escuela. Y con ella se corresponde el único fin externo de la enseñanza: la finalización de la escuela. (p. 549)

El esfuerzo actual de los programas en los que se conjuntan para discutir sus proyectos, y de los Encuentros mismos, es que no tengan doctorados cuyo único fin sea terminar el doctorado y hacerlo con una invención más o menos artificial de problemas autorreferentes, o muchas veces también con investigaciones que se ven constreñidas por lo inmediato, por exigencias exógenas de entidades cuya condición de financiamiento es, en parte, una impostura: afectar positivamente los contextos de desempeño con la tesis que haga el estudiante. Digo en parte, porque algo hay en esa exigencia de positivo y necesario: pensar la realidad cercana e intervenirla para su transformación. Empero, el efecto perverso de esta imposición es mayor que sus potencias: constriñe la reflexión científica a lo inmediato, lo local; un volver

a caer en un “escuela centrismo” sin potencias generalizables (Baudelot y Leclercq, 2008). Las tesis de doctorado deben afectar los contextos de desempeño, pero no siempre porque su objeto sean los sitios y las situaciones del escenario profesional del tesista, ni por la inmediatez de su saber de enseñanza, sino por la formación adquirida en su conjunto: generación de un gesto académico de pensar-producir-transformar, en plazos largos, no solo las propias prácticas en su relación institucional, sino las inconmensurables posibilidades de lo educativo y lo pedagógico. Exigirle a una tesis adscripción al contexto inmediato y transformaciones visibles, encargar con una cuota extra de estrés la formación doctoral y limitar la potencia que tiene para pensar de otro modo más allá de lo inmediato; en fin, efecto perverso de hacer primar los intereses personales en clave de encuadramiento institucional, con lo cual se produce una atomización temática imposible de controlar, incluso, por grupos y líneas de investigación.

Pero volvamos al asunto: soluciones. Por supuesto que entre problemas y soluciones lo que debería existir es un *continuum*. La idea de remarcar esta obviedad en el coloquio es, de nuevo, enfatizar en la necesidad cada vez más evidente de que los problemas investigativos no sean esfuerzos autorreferentes de la imaginación, la creatividad, o la tiranía de los protocolos formativos, sino la inserción de los estudiantes en comunidades académicas con problemas compartidos para beneficio de las sociedades. Comunidades académicas de alcance global para pensar una educación que tiene similitudes y diferencias por todo el planeta. Formar doctores en educación no puede representar para los docentes el efecto opresor de la “prisión escuela”, sin la libertad de ampliar los horizontes de las preguntas por los influjos, las importaciones y las recepciones, las imposiciones de lo global en lo local. Tal sería la necesidad de formar un pensamiento situado; todo lo contrario, la incapacidad de ver más que los sitios y las situaciones de su desempeño, sino la posibilidad de comprenderlas en los reenvíos con las realidades y tendencias de contextos remotos y cercanos. Soluciones, entonces, no son fórmulas definitivas e inmediatas para paliar interrupciones, sino una particular forma de la mirada doctoral para hacer visible lo que no lo es en la cotidianidad de lo educativo, lo que siendo visible se naturaliza, o lo que por naturalizado no se menciona, reflexiona o interviene.

En ese punto entra el otro elemento del título: el acrónimo *glocal*. Con este, se hace referencia a factores tanto globales como locales o que reúnen características de ambos contextos. Para los doctorados en educación, es menester actualizar la frase que acompaña la explicación sobre este anglicismo: “Piensa globalmente, actúa localmente”. Esto es, los doctorados se ven abocados a formar un pensamiento capaz de estructurarse científicamente con los aportes de los desarrollos más importantes, a escala global, de las diferentes disciplinas, ciencias y saberes que tienen como objeto a los seres humanos en el espacio y en el tiempo. Empero, el concepto no expresa una direccionalidad tiránica, esto es, que lo local es la parte receptiva que se forma por mejores síntesis de lo general y, por tanto, lo mismo local termina difuminado y sin esencia. Glocal, en relación con pensamiento situado, expresa una preponderancia de lo cercano para construir pensamiento universalizable, con presencia en la producción de conocimiento aprovechable por la humanidad. Tal es el compromiso y actualización, libre e interesada que hago aquí *motu proprio*, del concepto de pensamiento situado de los docentes.

Ahora bien, parte de las preguntas que lo glocal hace a los doctorados son tanto de corte teórico, metodológico y práctico: ¿cómo se expresa lo general y lo particular en términos de problematizaciones y de soluciones?, ¿cómo se debe abordar la paradoja de un sistema gubernamental que, por un lado, otorga becas para estudiar con condicionamientos de impacto institucional y, por otro, exige internacionalización, flexibilización, publicación? Se reitera: lo glocal no puede estar simplemente referido a pensar el sitio con insumos globales: eternización académica del síndrome del “yo me llamo”,¹ esto es, intentar parecernos, como imitadores más o menos talentosos, a los verdaderos productores de conocimiento en otras latitudes. El pensamiento local que fomenta la formación doctoral no es la evidencia de una limitación según la cual “glo” es para conspicuos académicos del primer mundo, y “cal” es el terreno que corresponde a nuestras menguadas

¹ *Yo me llamo*, programa televisivo que fomenta la imitación: cada participante se impone el nombre del artista que imitará de la forma más fiel posible: claudicación del talento y la creatividad frente a la seguridad de la marca en que se han convertido artistas estimados por el público.

posibilidades, eso sí, ajustándolo y maquillándolo con las producciones “glo” que siempre son nuestro norte referencial para otorgar autoridad al pensamiento situado. La formación doctoral debe generar un pensamiento en doble vía: para explicar lo local con herramientas de lo global y para reflexionar lo global con lo lógicas propias de las localidades y de las instituciones. En ningún caso, puede haber una renuncia programada, incluso a escala gubernamental, para limitar desde adentro el desarrollo científico de la educación del país con un dudoso argumento de transformación verificable propiciada por las investigaciones doctorales.

Así, para el encuentro diálogante y para los programas doctorales que lo sustentan, hablar de soluciones y de glocal tiene que ver con construir mejores explicaciones sobre las cosas que pasan en los vastos territorios de lo educativo y de lo pedagógico. Las soluciones en estos campos no pueden verse de modo exclusivo como una inmediata propuesta de intervención referidas a los diagnósticos por observación que hacen los estudiantes de doctorado en relación con la mejor enseñanza de sus saberes: el químico, el geógrafo, el historiador, el ingeniero, el filósofo, el literato, así sea maestro en cualquier nivel del sistema, no debe suponer que lo educativo es un auxiliar opcional para mejor enseñar su ciencia, sino que su ciencia es un elemento que potencia la reflexión educativa, porque el objeto de formación de un doctorado en educación es precisamente la educación. Y no es que la formación inicial y el área de desempeño queden excluidos del campo de problemas posibles en el doctorado, por supuesto que no; pero es necesario trabajar para que la idea de glocalidad, incluso la de pensamiento situado, no degenera en el referido “escuela centrismo”: trabajos que no adquieren las dimensiones internacionales requeridas para un proyecto doctoral; y tampoco terminan sirviendo directamente en la institución que los fuerza, porque, por ahora, menester es reconocerlo, un maestro doctor en la escuela no es todavía un académico con licencia de transformador, sino un inconveniente para la gestión de una escuela con un formato muy viejo (Echeverri Álvarez, 2016).

El diálogo doctoral, es un espacio formativo que pone en discurso reflexivo la investigación doctoral no solo para contar qué se investiga, sino para profundizar en la discusión sobre por qué se investiga en educación.

Parte de esa reflexión, quizá, pase por la idea de que las “soluciones” no necesariamente tienen que estar referidas a la construcción de modelos pedagógicos, de programas de intervención para mejorar la calidad educativa u otros elementos de la cotidianidad del maestro investigador. Las soluciones, en algunos casos, son el planteamiento mismo del problema, su caracterización y su visibilización, esto es, incluso, un asunto institucional; por sus características de actualidad, impacto y generalidad, puede ser objeto de una investigación doctoral, y, por el tratamiento investigativo, hacerlo relevante para la ciencia, mientras visibiliza las condiciones institucionales que fuerzan su abordaje investigativo. En otros casos, las soluciones tienen que ver con el nivel otorgado a asuntos generales que, pese a los determinantes influjos en la educación nacional, no sean fácilmente identificados por las instituciones como relevantes a escala institucional.

Con riesgo de no poder evitar la circularidad argumentativa y la repetición, hablar de soluciones no es evidencia visible del constreñimiento velado que el sistema educativo colombiano impone al alcance de la investigación doctoral con exigencias de impacto inmediato verificable, cuando realmente lo único efectivamente verificable son los planteamientos repetitivos e institucionales, con lo cual, de nuevo, se dejan las explicaciones más generales y abarcadoras a otras tradiciones más fuertes en producción científica. También los estudiantes de nuestros doctorados están autorizados a pensar más allá de las puertas de la institución, de la ciudad y del país para tener como objeto la educación a escala mundial. No para explicar necesariamente ese mundo, sino para construir un pensamiento situado que no solo busca comprender el sitio y la situación sin los reenvíos condicionantes a diferentes escalas espaciotemporales.

¿Cómo afrontar la tensión entre la necesidad de articular los doctorados en educación con los planes de desarrollo local y nacional y, al mismo tiempo, propender a la producción de conocimiento generalizable?, ¿cómo la investigación doctoral se plantea soluciones glociales, es decir, que ponderan la relación generalidad-particularidad? Fomentar el pensamiento situado es una alternativa: Se estila decir, con cierto aire de envanecimiento académico, que cursar un doctorado es básicamente hacer una tesis. Y por la vía de esta aparente evidencia se declina una formación completa, se cae

en un terreno donde todos preguntan, estudiantes y docentes, ¿y si no tiene que ver con la tesis para qué lo programan? Como si cada estudiante se doctorara en su objeto de investigación, exclusivamente, y no en la educación.

En fin, el encuentro doctoral es una invitación formativa para proyectos de tesis cada vez más parecidos a desarrollos doctorales. Creemos que en los presentados hay mucho de esa guía programática que es la necesidad de dar solución a problemas locales; cada uno juzgará y, si en algunos no encuentra todavía esta dimensión claramente expresada, puede estar seguro de que hay por lo menos una persona más con esa misma preocupación.

Ahora bien, la conversación es el fundamento de la formación y, por tanto, los encuentros doctorales, como este tercero particularmente, conjunta a los estudiantes para que conversen entre ellos, con los docentes y con la sociedad. El diálogo no quiso conservar el esquema clásico (todavía necesario y productivo) de proyectos presentados linealmente según un formato estándar que momifique un poco cada proyecto. Si bien los aspectos de ese formato se conservan, la idea no fue que cada uno recitara linealmente su propio trabajo, sino que cada uno pudiera exponer apartados que emergen de manera más o menos azarosa en la conversación, por ejemplo, ¿cómo surgió su problema?, ¿qué vacío de conocimiento pretende llenar?, ¿qué metodologías decantadas, emergentes o no convencionales necesita proponer? Preguntas que, por sí mismas, incluso transforman y enriquecen los guiones que cada estudiante lleva preparado para los acostumbrados monólogos de presentación. En efecto, la conversación ha sido la lógica de organización de los encuentros.

Comentario retrospectivo. Si bien en el segundo encuentro la estrategia de agrupación de las ponencias-artículos fue la afinidad temática y la forma de referenciarla era el eje sobre el cual se conversaba, en el tercer encuentro se optó por visibilizar la conversación misma, hacer énfasis en las potencias de su efectiva realización. Ambos encuentros se configuran, sin embargo, como espacios de conversación. A participar en esa conversación, que permite prolongar indefinidamente el formato de publicación, es la invitación

que hacemos al lector: invitado que puede seleccionar el espacio de conversación según sus intereses, que puede utilizar lo conversado para generar otras muchas conversaciones, que puede señalar los modos en los cuales conversaciones similares pueden ser mucho más productivas, profundas y amenas en un futuro cercano.

Referencias

- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante.
- Echeverri Álvarez, J. C. (2016). Formato escuela vs. maestro investigador. *Revista Palabra, palabra que obra*, 16, 192-210.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar: Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Siruela.

Conversaciones sobre infancia y educación

13. Sentidos otorgados al comportamiento de los alumnos: una mirada a la construcción del *transgresor* en la escuela¹

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Universidad de Antioquia
fernanda.acosta@udea.edu.co

Andrés Klaus Runge Peña (director)

Universidad de Antioquia
andres.runge@udea.edu.co

Resumen

Se presentan los resultados parciales de la tesis de doctorado “La construcción social del alumno transgresor del orden escolar: un análisis de las prácticas y sus efectos performativos en la clasificación del alumnado en una escuela pública”. La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo, desde el paradigma hermenéutico; se trata de un estudio de caso, con despliegue de entrevistas semiestructuradas, observaciones, análisis de documen-

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación doctoral “La construcción social del alumno transgresor del orden escolar: un análisis de las prácticas y sus efectos performativos en la clasificación del alumnado en una escuela pública”.

tos institucionales, grupos focales y narrativas. A partir del trabajo de campo realizado se encontró que los niños al llegar a la escuela no son transgresores en sí mismos del sistema de normas escolares, sino que son los sentidos que le atribuyen los otros a sus comportamientos (docentes, directivos, compañeros) los que van configurando la diferenciación entre aquellos que cumplen con las expectativas frente a la conducta esperada y los que no. Sobre aquellos comportamientos de alumnos que son nombrados como inadecuados, desviados y desfavorables bajo etiquetas que estigmatizan y segregan, se configura una trama de sentidos que se sustenta en normativas de tipos sociales e institucionales que se rastrean en documentos como manuales de convivencia e indicadores de logros, así como en los discursos y prácticas que tienen lugar en el escenario escolar.

Palabras clave: alumnos, construcciones sociales, transgresor, escuela.

Introducción

Desde los planteamientos de Philippe Ariès se rastrea que, en los cambios en los modos de relación entre las nuevas y viejas generaciones, los niños pasaron de estar mezclados en las actividades adultas a ser escolarizados; salen del mundo privado a pertenecer al mundo de lo público y de lo común. Se cuenta así con referencias que plantean que los niños fueron retirados de la sociedad de los adultos y pasaron a estar encerrados en la escuela, perdiendo la libertad que tenían entre los adultos, por lo que entraron “en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado” (Ariès, 2011, p. 108). La escuela fue así el proyecto moderno de educación masiva y símbolo de progreso.

No obstante, la educación institucionalizada, con unos propósitos formativos delimitados, no dejó esperar tensiones durante su implementación. Las formas de institucionalización centran la reflexión en comprender cuáles son los procesos que se llevan a cabo para introducir a los nuevos en un modo de vida ritualizada, legítima y validada en un espacio social y cultural. Frente a este concepto, Runge (2014) propone que la institucionalización hace referencia a un “esquema o patrón social que actúa de

una manera estructuradora –del comportamiento, de los saberes, de las prácticas– tanto en las organizaciones como por fuera de las organizaciones en la medida en que es legitimado y validado por ciertos órdenes” (p. 6). Ello implica entender que, como efecto de la institucionalización, estos esquemas incluyen coacciones llamadas a la permanencia y estabilidad en la vida cotidiana de los niños.

En este sentido, las instituciones trabajan por inscribir en el sistema de expectativas vigentes a los sujetos que le son encargados. Sostiene Arias (2012) que la familia, el Estado, la Iglesia, la economía, el ejército y la escuela como sistemas organizados y en permanente gestión de las necesidades sociales, instituyen las pautas y normativas acordadas por el sistema de creencias y valores morales. Esto implica reconocer que históricamente estas instituciones, en el marco de las disputas de fuerzas e intereses formativos, “se han encargado de replicar en lo micro los dispositivos sociales que definen lo grueso de las maneras de pensar y actuar de los sujetos” (p. 65).

La escolarización como forma de institucionalización es una invención moderna que responde a los intereses pedagógico-domesticadores de la vida en sociedad durante la infancia. Según Giraldo (2014), “la escolarización se convierte en uno de los vehículos más importantes para promulgar las estructuras y discursos sociales” (p. 212), convirtiendo a aquel niño que llega a la escuela en un receptor y portador de expectativas adultas, quien, además, de ahora en adelante, asume el rótulo de alumno. Se puede apuntar así que la inscripción de los niños en la categoría *alumno* se enmarca en las configuraciones, decisiones y construcciones históricas, políticas, sociales y culturales “con notas características mutables que varían según el contexto histórico en que se inscriben... Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y pensar infancias y por tanto de hacer (se) o producir (se) alumno” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p. 14).

Los niños que llegan a la escuela inician unas prácticas de relacionamiento condicionadas por un sistema institucional portador de normas que regulan la estada de quienes llegan a ocupar el lugar de alumnos. Los niños que se integran a la escuela no son esencialmente cumplidores o transgresores del sistema de normas, sino que allí se desencadenan interpretaciones sobre las normas preestablecidas y se nivelan los modos de

relacionarse con aquellas expectativas que les son socializadas de manera implícita y explícita. Así, la evaluación de los comportamientos desviados o transgresores de los alumnos pasa por las valoraciones, interpretaciones y los sentidos que otros hacen sobre su conducta.

Uno de los autores que se ha ocupado recientemente del comportamiento desviado y que resulta de interés para este trabajo es Lothar Böhnisch. Böhnisch (2017), entiende por “comportamiento desviado” un proceso de construcción social al que le subyacen factores sociales, culturales, institucionales y psicológicos. La concepción de este autor resulta importante ya que unifica dos perspectivas teóricas ya existentes y, en parte, en disputa, a saber: la teoría de la anomia (Durkheim) y la teoría del etiquetamiento (Becker). Los defensores de la teoría de la anomia parten de la idea del condicionamiento social del actuar individual. Por ello, desde esta perspectiva, son las condiciones sociales estructurales la causa de la desviación. A mediados de los años setenta del siglo pasado, frente a la teoría de la anomia, se configuró una perspectiva interpretativa que para ese entonces se entendió como un cambio de paradigma: la teoría del *etiquetamiento* (*labeling approach*) desarrollada en Norteamérica, la cual buscaba explicar el comportamiento desviado, más allá de los condicionamientos socioestructurales, como una reacción social más situada, contextualizada y práctico-situacional. Los teóricos del etiquetamiento parten del presupuesto básico según el cual se plantea que no hay un acto desviado en sí mismo y que el desvío no es un hecho resultado del acto de comportamiento mismo, sino, más bien, algo que se constituye mediante la reacción social.

Precisamente, Howard S. Becker (2008), la figura sobresaliente de este enfoque teórico, es quien sostiene que son ciertos grupos los que establecen ciertas reglas que llevan a que, una vez se violen, se constituyan comportamientos desviados y que esas reglas son referidas a ciertas personas o grupos con lo que se los termina por etiquetar como “outsiders”. Un individuo que presenta un comportamiento desviado es un individuo al que se le ha aplicado esa rotulación o etiquetado de manera exitosa, y se convierte en el raro o en el forastero que no se niveló de acuerdo con las expectativas sociales y culturales que circulan en el contexto. El comportamiento

desviado es un comportamiento que designa y construye así a un sujeto. Becker (2008) sustenta:

La desviación es creada por la sociedad. No me refiero a la manera en que esto se entiende comúnmente, que sitúa las causas de la desviación en la situación social del individuo desviado o en los 'factores sociales' que provocaron su accionar. [...] Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el 'infractor' a manos de terceros. Es desviado quien ha sido exitosamente etiquetado como tal, y el comportamiento desviado es el comportamiento que la gente etiqueta como tal. (p. 28)

Por su parte, entre otros estudios que han abordado el tema de la transgresión al sistema de normas, se encuentran aquellos que están articulados a conceptos como indisciplina, falta de autoridad y violencia infantil. Estas pesquisas se centran en revisar problemas y experiencias de sujetos en conflicto con la norma escolar, dando como resultado clasificaciones y denominaciones que adjetivan a los niños y las niñas como "difíciles" o "problemáticos". Carrasco, *et. al.* (2016), Macías (2017), Velasco, Fonseca y Moreno (2011) muestran como las propuestas educativas suelen estar en función de lógicas de dominación adultocéntricas que terminan organizando los cuerpos y la vida de los sujetos de manera tal que los alumnos se escapan del sistema o hacen como si estuvieran (mímica), sin que la escuela se dé cuenta de este tipo de presencias o se generan estructuras de exclusión entre pares o maestros difíciles de remover, en las que los sujetos parecen inhabilitados para la aceptación y vinculación social.

La literatura muestra aquellos asuntos abordados y que han sido aportes a la comprensión de algunas dinámicas escolares que generan tensiones, malestares e inquietudes, pero en el rastreo bibliográfico aún queda un espacio para seguir indagando por los sentidos que les son atribuidos al comportamiento de los alumnos, identificando aquellos elementos que dan lugar a la configuración de un proceso de construcción social que lo convierte en portador de la etiqueta *desviado* y sus derivaciones.

Metodología

Según las características de la investigación cualitativa, el paradigma de investigación que permitió abordar comprensivamente el objeto de estudio es el hermenéutico (interpretativo). Para Bogdan y Biklen (2007) la potencia de la investigación cualitativa para la comprensión de los problemas mediada por este modo investigativo, radica en el sentido que se le confiere a los acontecimientos de la vida de los participantes, contribuyendo al abordaje de un problema de investigación en el marco de interrogantes sobre dónde, cómo y con qué circunstancias son producidos algunos hechos, sentidos y puntos de vista.

El estudio de caso (Stake, 1999) como enfoque permitió dar lugar a métodos de generación de la información como entrevistas semiestructuradas (Fontana y Frey, 2015), observaciones (Angrosino, 2012), análisis de documentos institucionales (Flick, 2004), grupos focales (Hamui y Varela, 2013), narrativas (Ángel, 2010) con maestros, alumnos, directivos docentes y familias de una escuela primaria del municipio de Bello, Antioquia. El caso seleccionado para el análisis ha sido la institución educativa, donde fueron revisadas aquellas situaciones que llegan al comité de convivencia escolar por su recurrencia en las faltas al sistema de normas. Así, la documentación institucional y las situaciones de convivencia que rotulan y señalan a algunos alumnos fueron analizadas de manera individual, persiguiendo las particularidades; también se generaron cruces que permitieron identificar puntos de encuentro, desencuentro y tensión entre la información recolectada.

Desde esta perspectiva, la construcción social del alumno transgresor se expone desde diversos puntos de vista, lo cual permite ampliar el panorama de sentidos sobre aquellos efectos del etiquetamiento, que van desde lo que el alumno denota de sí mismo, como aquello que es enunciado por otros integrantes de la comunidad educativa.

La información recolectada fue analizada considerando las fases de reducción, disposición y transformación, que llevaron a la obtención de los resultados (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005) que fueron interpretados siguiendo el horizonte de Bohnsack *et al.* (2010), en el que los datos ob-

tenidos pasan de la pregunta “*qué* es la realidad social en la perspectiva de los actores, a la pregunta de *cómo* se produce esta realidad o cómo se ha logrado en la práctica cotidiana de estos actores” (p. 102).

Resultados

Los sentidos, concebidos como la forma en que un sujeto carga de significado una experiencia y lo que esto representa para él, muestran las relevancias, creencias, valoraciones y los modos de relacionarse con este hecho. Por esto, un mismo acontecimiento cobra distintos sentidos para distintos sujetos y así las acciones o respuestas se sustentan en una red de significados particulares y legítimos para la trama simbólica que dota de interpretación. Los sentidos otorgados a los comportamientos de los otros, en este caso de los niños y las niñas escolares, se sustentan, argumentan y justifican desde diversos *frames* o marcos.

Dos de los hallazgos frente a los sentidos otorgados al comportamiento de los alumnos hacen alusión, por un lado, al incumplimiento de los deberes que deben hacerse en el marco del orden escolar regulado por el manual de convivencia y los indicadores de logro o de desempeño y, por el otro, las interpretaciones y adjetivaciones venidas de observar y describir los comportamientos de los alumnos, en dispositivos como el observador o anecdotario, así como las actas de los comité de convivencia, los cuales determinan de manera “objetiva” la descripción de la trasgresión, los descargos del estudiante y las acciones que se desarrollan siguiendo los protocolos de atención a situaciones de convivencia escolar, según sea el caso (Situaciones Tipo I; II; III).

En este sentido, la regulación de los comportamientos que se hace con base en el manual de convivencia expone que los alumnos se desvían de la norma y son clasificados en niveles de desviación en relación con sus faltas como leves o graves. Sustentados en la Ley 1620, por la cual se establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, se cataloga la clasificación de la falta

como Tipo I, cuando no se atenta sobre los otros pero se interfiere en el alcance de los propósitos escolares; Tipo II, cuando es una falta repetida y sistemática; y Tipo III, cuando es un presunto delito al Código Penal colombiano, Ley 599 de 2000 y el Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006.

Con estos lineamientos, determinar quién se desvía de la norma social en la escuela se enmarca en una regulación más amplia, reglando asuntos como: la asistencia institucional, las relaciones interpersonales, el desarrollo integral de la persona, los valores intangibles, los procesos de aprendizaje y los bienes y materiales del entorno, por lo que el alumno es valorado en relación con las acciones que involucran su encausamiento social frente a situaciones que tienen que ver directamente con dimensiones que conciernen a la escuela y también sobre otras que involucran un contexto más amplio, como son las condiciones que exceden el contexto escolar.

No obstante, la regulación y los sentidos dados a los comportamientos de los alumnos no solo se manifiestan en las medidas legislativas e institucionales. Estas fungen como orientaciones, a modo de marcos generales, en las que se debe valorar el comportamiento del colectivo de estudiantes. Sin embargo, es en la materialización de las normas en la cotidianidad escolar cuando las prácticas (vistas en las relaciones entre maestros y alumnos; entre maestros, familias y alumnos; entre maestros, familias, alumnos y directivos docentes), configuran otros marcos interpretativos con los cuales se otorgan sentidos a los comportamientos de los alumnos y se sustenta el performance² escolar y los modos en que se interpela a los sujetos alumnos nombrados como desviados.

Se ha hallado que los sentidos sobre los alumnos que no conducen su comportamiento en relación con el sistema de normas escolares devienen en sujetos nombrados y etiquetados con expresiones en los registros del observador del estudiante como *necios, groseros, mal educados, desobedientes, desjuiciados, desordenados, irresponsables, con comportamientos inadecuados,*

² Para Butler (2004), el acto performativo inaugura la producción de efectos en la realidad y "hacen el decir": desencadenan rituales, prácticas discursivas (decires) y no discursivas (haceres); esto es también que, un discurso/acto performativo "es eficaz no sólo cuando realizo el acto, sino cuando a partir de ese acto se derivan un conjunto de efectos" (Butler, 2004, p. 38).

distraídos, poco participativos o desmotivados, lo cual se relata en función del acompañamiento familiar, las prácticas de crianza y la historia familiar con la que llega el niño o la niña a la institución.

Lo anterior, en el marco de las valoraciones a los comportamientos que tienen que ver con las faltas de orden académico-formativo y a la convivencia escolar, no solo es el producto de las respuestas a las demandas que realiza la escuela (mayoritariamente el maestro) al alumno sobre los saberes escolares que debe apropiarse. Estas situaciones atañen a la actuación del sujeto alumno en el espacio escolar y a la imagen y al concepto que de él los otros configuran, no solo por las respuestas a las evaluaciones que miden y regulan sus conocimientos sobre un tema determinado, sino también por la forma de relacionarse con los otros, el espacio, los materiales y el currículo escolar.

Los sentidos que se otorgan a estos comportamientos, además de circular en la cotidianidad de los llamados de atención verbal para convocar al trabajo escolar del alumno, se ven reflejados en los registros que se sistematizan en el dispositivo escolar denominado observador del alumno. Este formato permite generar descripciones de eso que para el maestro es importante que sea registrado para que perdure en el tiempo, como una memoria de aquello que no puede ser olvidado y a la cual se puede volver para servir de insumo en la toma de decisiones o para notificar a otras instancias, como el comité de convivencia y a la familia del alumno, por ser considerado un agravante o posible atenuante del comportamiento.

Con este registro, los hechos se convierten en inscripciones en el mundo simbólico del grupo de los transgresores a la norma escolar, y genera una clasificación dicotómica de aquel que porta una anotación y quien no, como buenos y malos alumnos. Se observa en la forma de registro, que los modos mediante los cuales los niños y las niñas se relacionan en la escuela con el otro, comportan una interpretación por parte del maestro, para este caso negativa, que merece ser documentada por no contribuir a los objetivos del encuentro en el aula y con los fines educativos.

Figura 1. Registro del observador del estudiante

TIPO DE FALTA O SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL PROCESO FORMATIVO O LA CONVIVENCIA	DESCARGOS Y COMPROMISOS ESTUDIANTE/ ACUDIENTE	P PED
0	Reunión con padre de familia Compromiso Académico del estudiante.	no Aular en clase concentrase más no jugar en clase y no volver a abrir los cuadernos	
I	Intermite constantemente la clase con sus juegos y conversaciones. Falta orden y disciplina.	cambiar y no Abrir	
I	No trabaja en clase. Quiere jugar y bailar constantemente Juan Alexis Muñoz	x no quiere jugar en clase	
I	Mal comportamiento durante la charla y explicación del Concurso Reciclón de Área 17c. tropalebana.		
II	el estudiante intermite la clase juega, grita, conversa y no trabaja, genera desorden e indisciplina toda la clase.	no Aular en clase.	

Fuente: archivo del trabajo de campo.

Jugar y bailar se consideran acciones naturales de una trasgresión al sistema de comportamientos esperados. Sin embargo ¿Cómo podría ser valorado y evaluado el hecho de bailar y jugar en una clase de educación física en la que se privilegia el desempeño corporal?

Un punto para resaltar es que el sentido de un comportamiento desviado no subyace en el comportamiento mismo—como una característica objetiva del mismo—, sino en la adscripción y sentido dado que es una cuestión negociada entre sí por los participantes de la interacción. Dicho con otras palabras, el sentido es atribuido y hace parte de las negociaciones interactivas de los individuos y grupos, lo cual quiere decir, por ejemplo, que un movimiento corporal —o un comportamiento o un ruido de la voz— no poseen sentido en sí mismos, sino que el sentido es atribuido: movimientos corporales en la clase pueden ser entendidos como indisciplina, mientras que los mismos movimientos en un partido de fútbol, pueden ser entendidos como parte de una celebración. Lo desviado no puede ser explicado entonces como una propiedad ontológica, sino como una adscripción de sentido sociointerpretativo construido.

Igualmente, se pudo observar que este mismo instrumento de registro permite hacer un descargo y compromiso del estudiante o el acudiente. En el instrumento, por un lado, el sujeto alumno y su familia tienen la posibilidad de aceptar, validar o refutar y resistir aquello que es nombrado de él. De manera regular, lo que la investigación ha mostrado es que los niños y las niñas se ven interpelados a lo que es dicho sobre ellos tal y como el maestro, el directivo docente o el profesional de apoyo, lo nombra, aceptando aquellas descripciones.

El riesgo performativo en este caso, hablando en términos de Judith Butler (2004), es que el lugar de los actos ilocucionarios y posiblemente los perlocucionarios en la interpelación mediante estas descripciones que se configuran en etiquetas que recibe el niño o la niña, es que se conviertan en influjos apoyados en las fuerzas de control social con los que el sujeto organiza y estructura su actuar y su identidad. Vale hacer la pregunta ¿Cómo interpreta el alumno el sentido de ser nombrado y descrito como mal comportado, indisciplinado y desordenado? En este sentido, “es indiscutible la capacidad de las palabras de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de denunciar bajo la apariencia de enunciar” (Kaplan y García, 2006, p. 44).

Estos hallazgos se encuentran en estrecha vinculación con los resultados de Naranjo (2015), quien en su investigación *Los sentidos de ser alumno en un grupo de escuela primaria. Un análisis multidimensional* evidencia la distancia entre los significados que los niños y las niñas otorgan al ser alumno y el contraste con la idea de ser niño que tienen otros agentes de la escuela. La brecha que se genera entre agentes, produce una interpelación que tensiona las luchas entre el ser niño, y el deber ser alumno; el primero, en su condición de ser humano, desea jugar, comer, dormir y desarrollar otras actividades diferentes a las que se realizan en la clase; los otros agentes deben responder a “la norma del buen alumno: permanecer en su lugar, quieto y en silencio mientras se aborda el contenido” (Naranjo, 2015, p. 1059).

Así las cosas, el sujeto alumno deberá emprender un trabajo de encarnar un personaje deseable e idealizado por las normativas institucionales, hasta que su cuerpo, su forma de pensar y sus acciones respondan al llamado que

hace el adulto: maestro, directivo docente u orientador, mediante interacciones constantes sustentadas o no en los manuales de convivencia.

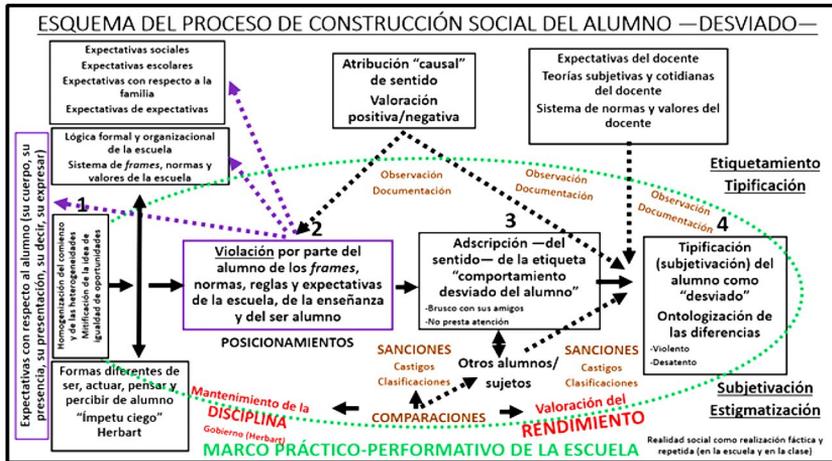
Discusión y conclusiones

La figura 2 esquematiza el proceso de construcción social del alumno y, en especial, del alumno desviado o alumno transgresor del orden escolar. En ella se presenta cómo los sentidos sobre el alumno se configuran en expectativas del cumplimiento de imperativos o deberes ideales. Así, quien interpreta estas expectativas y se adapta a la imagen deseable del alumno en la carta de navegación escolar (manual de convivencia) o en las adjetivaciones del comportamiento que sobre él se hace en el registro del proceso escolar, se escapa de caer en la valoración dicotómica que lo pone del lado del transgresor del orden o de la expectativa escolar.

Como se puede ver en la imagen, se parte de la idea de que la desviación tiene que ver con una “violación”, desatención o resistencia a los marcos (*Frames*, siguiendo a Goffman y Guinsberg, 1970), normas, reglas y expectativas de la escuela, de la enseñanza, de los docentes con respecto al alumno (normal y esperado). Esa violación compromete el marco normativo institucional e involucra las condiciones y características del comienzo o inicio en la escuela, así como de las experiencias que allí tengan lugar.

Se puede concluir que los sentidos sobre el comportamiento del alumnado recaen en una práctica subjetivante, en la que los alumnos se vuelven objeto de valoración interna y externa, propia y foránea. El sujeto alumno “es” lo que el conjunto de valoraciones, expresiones, adjetivaciones, describen de él, lo cual genera, por vía de la interpelación performativa (Butler, 2004), formas de respuesta en las interacciones del alumno y modos de autovalorarse y describirse en el escenario escolar y por fuera de él.

Figura 2. Proceso de construcción social del alumno



Referencias

- Ángel Pérez, D. A. (2010). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 4, 9-37.
- Angrosino, M. (2012). Recontextualización de la observación: Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Arias Gómez, D. H. (2012). Subjetividades contemporáneas: Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes*, 37, 63-72.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Becker, H. S. (2008). *Forasteros*. Simon y Schuster.
- Bogdan, S. K. & Biklen R. C. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4ª ed.). Allyn and Bacon.
- Böhnisch, L. (2001). *Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Beltz Juventa.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Carrasco-Aguilar, C. L., Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Bustos-Raggi, C., Ortiz-Mallegas, S., Pavez-Mena, J., y Valdivia-Hennig, N. (2016).

- Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista: De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: Una mirada posmoderna a la relación género-curriculo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.
- Goffman, E. y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación.
- Macías Gómez, L. D. (2017). *La producción de subjetividades en estudiantes “desertores” y “desertores presentes” en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco de Norte de Santander* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ministerio de Educación. (2014). *Algunas consideraciones sobre el “oficio del alumno”*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/El%20Oficio%20de%20Alumno%202014.pdf>
- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno (a) en un grupo de escuela primaria: Un análisis multimodal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1055-1079.
- Pfaff, N., Bohnsack, R. y Weller, W. (2010). Reconstructive research and the documentary method in Brazilian and German educational science: An introduction. En N. Pfaff, R. Bohnsack y W. Weller (eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 7-38). B. Budrich.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades: Sociotam*, 15(2), 133-154.

- Runge-Peña, A. K. (2020). Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: Una perspectiva instituéctica. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina y Y. Pino (eds.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 192-233). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Velasco Beltrán, A. M., Fonseca Velancia, P. y Moreno Riveros, V. A. (2011). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar: Estudiantes en riesgo de exclusión escolar. Estudio de caso* [tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud].

14. Infancias de tercera generación: una mirada a las infancias en Colombia¹

Diana Carolina Pardo Quevedo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
dcpardo@educacionbogota.edu.co

Resumen

Se presenta un análisis sobre infancias de tercera generación emergentes en el contexto nacional, el cual hace parte de la tesis de doctorado: “El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2000-2020” que constituye una reflexión de carácter histórico sobre las formaciones discursivas y no discursivas de los infantes, con el objetivo de establecer la manera como los discursos institucionales y no institucionales configuran las infancias a partir de las transformaciones que han vivido la familia, la escuela y los medios de comunicación, quienes a la vez han posicionado la niñez como una organización discursiva en la que los niños y las niñas tienen un lugar, cumplen una función y poseen una finalidad cultural, social y moral que devela el potencial de esta construcción social dentro de las dinámicas del mercado capitalista a partir de la emergencia de las infancias como consumidores y *prosumidores*. La Metodología se enmarca en los elementos centra-

¹ Derivado del proyecto de investigación “El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2000-2020”.

les del enfoque genealógico-arqueológico propuesto por Michel Foucault, se rastrearon discursos constitutivos de una subjetividad infantil a partir del archivo documental de fuentes escritas sobre las infancias durante los últimos veinte años asociadas a prácticas de crianza familiar, prácticas pedagógicas educativas y prácticas sociales y culturales que permiten pensar a los niños y las niñas del siglo XXI; se establecieron puntos de encuentro y tensiones con disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía, y se vislumbraron otros enunciados emergentes sobre las infancias de tercera generación desde la perspectiva académica colombiana.

Palabras clave: infancias, familia, escuela, medios de comunicación, economía de consumo.

Introducción

Las infancias en Colombia han sido un tema de interés investigativo. Esta investigación interroga ¿Cómo los discursos institucionales y no institucionales configuran las infancias de tercera generación a partir de las transformaciones que ha vivido la familia, la escuela y los medios de comunicación entre los años 2000 y 2020? Con el propósito de establecer otras formas de concebir las infancias de tercera generación en un momento de transición que algunos han asumido como “La era de la información” (Castells, 1999), “Las consecuencias de la modernidad” (Giddens, 1990), “La condición postmoderna” (Lyotard, 2006), “La modernidad líquida” (Bauman, 2003), o el paso de la sociedad disciplinar a la sociedad de control como lo denominan algunos teóricos sociales (Hardt y Negri, 2002). Se asume que los procesos de modernización de los sistemas económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo han afectado las instituciones, la organización familiar, escolar y cultural, como también las infancias, en las que se suscriben sujetos históricos.

Entonces, “Infancias de tercera generación: Una mirada a las infancias en Colombia” plantea una perspectiva histórica sobre las infancias múltiples, plurales y diversas atravesadas por el auge de las Tecnologías de la In-

formación y la Comunicación (TIC), la expansión de la televisión satelital, el internet, el uso de dispositivos móviles, las redes sociales, las plataformas virtuales y el consumo de productos, bienes y servicios ofrecidos para esta población; lo que complejiza la mirada de estos sujetos a partir del cambio de paradigma sobre el abordaje de las infancias que permite pensar a los niños y las niñas del siglo XXI.

Dicha concepción de Infancias antecedida por el reconocimiento de este sujeto histórico a partir de la denominación de la infancia moderna propuesta por J.J Rousseau en “Emilio” (1762), cuyo espacio de socialización y educación fue hasta épocas recientes de manera predominante a partir de las experiencias que garantizaba la familia y la escuela. Además de los análisis sobre “el tercer entorno” de Javier Echeverría (1999), quien plantea un modelo de espacio social atravesado por las Nuevas Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones (NTIT) que posibilitan un escenario “que difiere profundamente de los entornos naturales y urbanos en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos”; y en Colombia, los discursos sobre las infancias reconocidas entre otros por el trabajo pionero de López de la Roche, *et al.*, quienes en el año 2000 dieron a conocer su trabajo investigativo “Los niños como audiencias”, financiado por el Ministerio de Comunicación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), a partir del cual se reconoce a los niños como sujetos activos en el consumo televisivo, que interactúan cada vez más con los medios masivos de comunicación y se constituyen en “fuente importante de información”. También la infancia contemporánea denominada por el investigador Absalón Jiménez como aquella “infancia de aquí y ahora, que a diario encontramos en la familia, la escuela, la ciudad y los medios de comunicación” (2012) donde subyacen los cambios y transformaciones de las infancias desde la perspectiva del consumo cultural, las tecnologías digitales, el internet y el mundo globalizado.

Metodología

La Metodología de la investigación propuesta se enmarca en algunos elementos centrales del enfoque genealógico y arqueológico desde una perspectiva histórica, cuya técnica principal constituye el análisis del archivo documental, para dar cuenta de una serie de enunciados y discursos sobre las infancias en Colombia en momentos de cambios y transformación familiar, educativa y social, constitutivos de una nueva subjetividad infantil. Desde esta perspectiva metodológica, el dispositivo es lo que organiza, distribuye o reúne elementos como “una herramienta dinámica, variable y adaptable a situaciones siempre cambiantes”² que permite el análisis en conjunto del sujeto en cuestión como de las relaciones que establece con la familia, la escuela, los medios de comunicación y las tecnologías; así como la comprensión de los procesos de socialización y educación mediados por la aceleración del mundo moderno y la economía de consumo.

Entonces, con la perspectiva *arqueológica* se plantean las formaciones discursivas que atraviesan este sujeto, se valora el papel del lenguaje en los procesos de objetivación de los fenómenos y en la subjetivación del sujeto; y con la *genealogía* se establecen las relaciones de poder, expresadas en prácticas no discursivas que institucionalizan dispositivos de control sobre el sujeto. En este caso, configurando otras relaciones de saber y poder sobre las infancias de tercera generación en la sociedad colombiana contemporánea

Por otro lado, la muestra seleccionada sobre el archivo documental de fuentes escritas constituye la construcción del mismo; el proceso de análisis y categorización de los documentos revisados en torno a los discursos y enunciados, emergieron de las categorías de análisis y conceptualización: *las infancias, la familia, la escuela, la economía del consumo y las tecnologías* tanto en el contexto internacional como en las propuestas nacionales y locales que dan cuenta de las transformaciones discursivas de este sujeto. Se delimitó la investigación a partir de los siguientes marcos referenciales:

² Citado por Jiménez (2019). Tomado de Rene Schérer, “A su disposición”. En: *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*, UPN, Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, Bogotá, 2005.

Categorías para el análisis del archivo documental 2000-2020

Infancias	<ul style="list-style-type: none"> • La Convención Internacional de los Derechos del Niño. • Ley 1098 de 2006 <i>Código de la Infancia y la Adolescencia</i>. • El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organización para la protección de la infancia en América Latina y el Caribe. • Políticas Públicas disposiciones legales y normas sobre la infancia.
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Profamilia. • Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). • Instituto de La Familia de la Universidad de La Sabana.
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Las disposiciones legales del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) y Secretaría de Educación Distrital. • Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • El periódico El Tiempo de circulación nacional. • Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MinTIC).
Economía de consumo	<ul style="list-style-type: none"> • La información del DANE sobre consumo familia. • El periódico El Tiempo de circulación nacional. • Las investigaciones sobre plataformas Streaming, Netflix, Amazon, HBO, D Disney, Sky, entre otras.

Según lo anterior, es necesario la consolidación del archivo, ya que este no se halla de manera explícita en un solo corpus sino que ha de ser consolidado con anterioridad de tal manera que permita su ubicación tanto física como digital, considerando la propuesta de Jiménez sobre *el archivo de la dispersión*, que enmarca la revisión documental sobre los textos, documentos y las disposiciones legales y normativas de la infancia reconocida desde los discursos de la práctica jurídica a partir de 1989 con la Convención Internacional de los Derechos del Niño por el establecimiento de los acuerdos sobre la restauración de sus derechos como sujetos de *protección integral* por parte de la familia y el Estado, así como el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, su desarrollo y el ejercicio pleno de sus derechos desde

los acuerdos tanto internacionales como nacionales que a continuación se mencionan: Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia, cuya normatividad procura garantizar el desarrollo armonioso de la población infantil y los adolescentes; los discursos de instancias internacionales como la Unicef o la OIT; la política pública para la primera infancia y de investigaciones ya existentes sobre la infancia desde las perspectivas anglosajona y europea: Barbero (2000), Steinberg (2000), Giroux (2000), Postman (2005), Buckingham (2007), Serres (2013); latinoamericana: Narodowski (1994), Carli (2006), Bustelo (2007) y Llobet (2010); y colombiana: Quintana (2007), Amador (2012) y Jiménez (2012).

Toda la información recolectada, acompañada de su carga enunciativa, fue valorada de manera tal, que se constituyera en la guía y principal condición de posibilidad para la definición del texto final que se expresa en el plan temático. Con respecto a la técnica e instrumentos de recolección de información se plantearon dos tipos de fichas de investigación: fichas daticas y fichas temáticas, las cuales según su particular estructura permitieron organizar la información de acuerdo con el tipo de enunciado como con la carga discursiva en cada una de las prácticas seleccionadas: las prácticas de crianza familiar, las prácticas pedagógicas y escolares; como también la relación de las infancias de tercera generación en Colombia con los medios de comunicación y las tecnologías; y la influencia de la economía de consumo en los niños.

Resultados

En los resultados se expresan términos conceptuales sobre las infancias de tercera generación emergentes que constituyen el re-descubrimiento de sus sujetos a partir de los medios masivos de comunicación, las plataformas digitales, los entornos virtuales y la economía del consumo, proyectando otros discursos sobre las prácticas de crianza familiar, las prácticas pedagógicas educativas y las prácticas sobre los usos de las TIC que constituyen parte de la economía de consumo capitalista de productos, bienes y servicios dirigidos hacia la población infantil, reconociendo su multiplici-

dad, pluralidad y diversidad cultural atravesadas por el auge de las TIC, el internet y las lógicas del consumo capitalista que plantean un cambio de paradigma sociocultural que condiciona las infancias del siglo XXI.

Merecen una especial mención las investigaciones realizadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quienes han problematizado la infancia a partir de la incursión de sus sujetos en el escenario de lo público por la puerta pedagógica y escolar. Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz y Armando Ospina (1997), dilucidan el paso de la escuela tradicional a la escuela activa, el cual es vivido entre 1870 y 1930, evidencian cómo estos modelos pedagógicos conllevan un imaginario de infancia particular. Posteriormente, la incursión de la escuela activa con la fundación del Gimnasio Moderno, por parte de Agustín Nieto Caballero en 1914, da cuenta de cierto grado de científicidad con que comienza a ser pensada la pedagogía, al reconocer al niño como un “sujeto cognoscente” que interactúa con el maestro y conquista conocimiento.

También las investigaciones propuestas por Alexander Yarza y Lorena Rodríguez (2007), quienes critican la figura de una infancia “anormal”, la cual surge en occidente en el siglo XX y se institucionaliza por medio de un discurso científico a través del campo médico y pedagógico.

De igual modo, las pesquisas del maestro Alberto Martínez Boom (2010), para quien la infancia en las postrimerías de la colonia, hizo parte de las preocupaciones relacionadas con la población. Para este investigador, el alto número de mortandad de los niños y sus enfermedades hasta entonces despreciadas introdujo la preocupación por su salud y su bienestar. Además, el creciente interés por el aumento de la población, como pilar de la prosperidad del Estado, contribuyó a delinear una sensibilidad hacia los niños.

Otra propuesta de historia social se encuentra en los trabajos de los investigadores Cecilia Muñoz y Ximena Pachón (1991), Alejandro Álvarez, María Victoria Álzate (2003), Yeimy Cárdenas Palermo y Javier Fayad Sierra (2012), en cuya perspectiva se puede inspeccionar una serie de trabajos que han dado cuenta de las transformaciones de la infancia en Colombia vividas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, encontrando las últimas investigaciones realizadas por los intelectuales colombianos a partir de los cambios históricos, sociales y culturales vividos desde de los años

noventa, el auge de la tecnología a mediados de 2000, en que la experiencia de las infancias se halla atravesada por los medios de comunicación e interacción tecnológica como lo presentan los investigadores Antonio Quintana y Rocío Rueda (2007), en su texto “Ellos vienen con el chip incorporado” y en cuya investigación abordan el impacto de las TIC en la educación, la ciencia y la cultura.

Asimismo, el investigador Juan Carlos Amador (2012), con el fin de comprender las transformaciones ontológicas y sociales de los niños y las niñas, plantea las experiencias con las tecnologías info-comunicacionales que comprenden los entornos materiales, simbólicos y socioculturales de las formas de comunicación digital en red y del tratamiento de los datos (2012, p. 9), constituyendo los mundos de la vida de las personas, y las nuevas relaciones entre los humanos y las máquinas. Por tanto, la constitución del sujeto contemporáneo de la infancia coexiste con otro, en el que los sujetos son capaces de concebir la creación, lo colectivo, lo múltiple y el agenciamiento asociados a los conceptos de nomadología, singularidad y multiplicidad. Además de las investigaciones realizadas por el historiador Absalón Jiménez B. (2012), para quien en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, se observa la naturalización de una serie de enunciados y discursos que establecen otros tipos de vigilancia sobre la infancia, al parecer más proporcionales, inmanentes, sutiles y democráticos, que dan cuenta de un nuevo tipo de control y, a la vez, la constitución genealógica de un nuevo tipo de dispositivo.

Discusión y conclusiones

Las infancias de tercera generación en Colombia, desde la práctica jurídica, son amparadas por el paradigma de la Protección Integral “Convención Internacional de los Derechos del Niño” (1989) que implica el reconocimiento de todos los niños y las niñas entre los 0 y 18 años como sujetos de derechos, cuyo acontecimiento constituyó el discurso imperante sobre la atención, el cuidado y la protección especial de las infancias y el interés superior de los niños y las niñas, en el caso particular del reconocimiento

y compromiso de todos los ciudadanos en tanto garantes y veedores de sus derechos. Esta discursividad, presente en el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, es acompañada de categorías como: responsabilidad familiar, protección, provisión y promoción, uso de la conciencia, capacidad de comprensión y discernimiento, imputabilidad, infancia y adolescencia, que constituyen otras miradas sobre las infancias.

Con las prácticas de crianza familiar, las infancias de tercera generación en Colombia han experimentado una serie de transformaciones desde el momento en que la familia heterosexual reduce su núcleo familiar de manera permanente, y emergen otros tipos de familia: nucleares, homoparentales, monoparentales, reconstituidas, adoptivas, de procedencia *in vitro*, sin hijos o unipersonales.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, las transformaciones se orientan hacia los actores del escenario educativo reconociendo al estudiante como sujeto de derechos y al maestro como un sujeto de saber, dueño de un discurso pedagógico y unas prácticas de enseñanza que constituyen otros modos de ser, estar e incidir en el ámbito educativo, cuyos protagonistas son las infancias de tercera generación con quienes es posible el análisis de los discursos que se han instalado en este espacio de socialización, construcción del conocimiento e intercambio cultural de un escenario escolar situado que reafirma la identidad del sujeto de la infancia, discursos visibles en la Convención Internacional de los derechos del niño (1989), la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (1994), El Código de Infancia y Adolescencia (2006); las disposiciones legales del MinEducación, la Secretaría de Educación Distrital (SED); las experiencias académicas del IDEP y las investigaciones sobre los sujetos de saber que posicionan las infancias de tercera generación en Colombia como portadoras de una subjetividad infantil mediada por los medios de comunicación y las tecnologías.

Finalmente, las infancias de tercera generación en Colombia desde la economía de consumo constituyen otras formas de concebir el sujeto de la infancia como uno histórico y, por ende, en proceso de transformación, proceso en el que los medios de comunicación han posicionado a la niñez como una organización discursiva en la que los niños tienen un lugar, cum-

plen una función y tiene una finalidad cultural, social y moral, develando su potencial para las dinámicas del mercado capitalista, vistos como consumidores y *prosumidores*. Por tanto, constituyen una población importante dentro de las lógicas del mercado y de un capitalismo capaz de producir nuevas subjetividades.

Referencias

- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Amador, J. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: Noopolítica y experiencia de sí. *Revista Científica*, 15.
- Bauman Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2008) ¿Infancias digitales? Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. En *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Bustelo, E. (2007). El capitalismo infantil. En *El recreo de la infancia* (pp.57-99). Siglo XXI.
- Castells, M. (2000). *La era de la información economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Carli, S. (comp.) (2006). *La cuestión de la infancia: Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Congreso de Colombia. (2006, 8 de mayo). Ley 1098. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial 46446.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*.
- Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Deleuze, G. (2006). Postdata sobre las sociedades de control. *Revista de Teoría del Arte*, 14/15, 183-189.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- www.dane.gov.co
- Fayad Sierra, J. (2012). *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX: Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Giddens, A (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Giroux, H. (2000). *La inocencia robada juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.

- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Noveduc.
- López de La Roche, M., Martín-Barbero, J., Rueda, A. y Valencia, S. (2000). *Los niños como audiencias: Investigación sobre recepción de medios*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Martínez Boom, A. (2010). "Infancia, gobierno y educación. Una cartografía de prácticas silenciadas". En *Escrituras silenciadas, memorias y procesos culturales*. Universidad de Alcalá, España, 434-459.
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX: Comienzos de siglo*. Planeta.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Noveduc.
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: Cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 191-214.
- Postman, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Círculo de Lectores.
- Rueda Ortiz, R. y Quintana Ramírez, A. (2007). *Ellos vienen con el chip incorporado: Aproximación a la cultura informática escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Saldarriaga, O., Sáenz, J., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, Bogotá.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Morata.
- Unicef. (2017). *Estado mundial de la infancia: Niños en un mundo digital*. <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940*. Magisterio.

15. La esfera del consumo tecnomediático y su papel en la socialización de un grupo de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Medellín. Un estudio de caso¹

Sara Carolina Carrillo David
Universidad de Antioquia
sara.carrillo@udea.edu.co

Resumen

Se presentan algunos de los planteamientos desarrollados en la tesis de doctorado “Consumo tecnomediático y socialización infantil: Un estudio de caso con un grupo de niños y niñas de preescolar de Medellín”. Basada en un diseño cualitativo con un enfoque de estudio de caso y utilizando como técnicas e instrumentos las entrevistas episódico-narrativas, los grupos de discusión y foto elicitación, la escuchación y los dibujos. Esta pesquisa muestra los influjos del consumo tecnomediático en el proceso de socialización de los

¹ Derivado del proyecto de investigación doctoral “Consumo tecno-mediático y socialización infantil: Un estudio de caso con un grupo de niños y niñas de preescolar de Medellín” llevada a cabo en la Universidad de Antioquia en el programa de Doctorado en Educación, línea de Investigación: Educación y tecnologías de la información y la comunicación liderada por el Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, con la asesoría de los docentes Dr. Wilson Antonio Bolívar Buriticá y Dra. Dora Inés Chaverra Fernández.

niños y las niñas participantes de la investigación. El trabajo parte de la idea central según la cual el consumo tecnomediático—la cultura del consumo tecnomediático— funge como una instancia socializadora y como un sistema de orientación a partir del cual y con cuya influencia los niños se las arreglan con el mundo. Este sistema de orientación hace ofertas de diferente tipo (saberes, temas, valores, creencias, reglas, formas de actuar, formas de relacionarse con otros y consigo mismo, formas ritualizadas de actuar, elementos materiales y artefactos, imágenes, símbolos, entre otros) a niños y niñas que, una vez apropiadas e interiorizadas (socialización), se estructuran como patrones interpretativos según los cuales aquellos elaboran, interpretan y actúan en el mundo. Se evidencia así, que la presencia del consumo tecnomediático tiene un papel influyente en las construcciones de sentido de los infantes y hace cada vez más presencia dentro de las rutinas cotidianas infantiles.

Palabras clave: consumo tecnomediático, socialización infantil, infancia, patrones interpretativos.

Introducción

Este escrito presenta de forma condesada algunos de los planteamientos desarrollados en la tesis de doctorado “Consumo tecnomediático y socialización infantil: Un estudio de caso con un grupo de niños y niñas de preescolar de Medellín”. Sustentada metodológicamente en un diseño cualitativo con enfoque de estudio de caso con un grupo de niños y niñas de preescolar; se indican los influjos del consumo tecnomediático en el proceso de socialización de los niños y las niñas.

El trabajo parte de la idea central según la cual el consumo tecnomediático funge como una instancia socializadora y, por tanto, como un sistema de orientación a partir del cual y con cuya influencia, los niños y las niñas se las arreglan con el mundo. En tanto sistema de orientación esta instancia se caracteriza por hacer ofertas de diferente tipo (saberes, temas, valores, creencias, reglas, formas de actuar, formas de relacionarse con otros y consigo mismo, formas ritualizadas de actuar, elementos materiales y artefactos, imágenes, símbolos, entre otros) a niños y niñas que, una vez apropiadas

e interiorizadas (socialización) por estos, se estructuran como patrones interpretativos según los cuales aquellos elaboran, interpretan –dan sentido– y actúan en el mundo.

El consumo tecnomediático como sistema de orientación de las sociedades actuales

Si bien el consumo hace parte de todas las sociedades, el consumo actual ha adquirido una relevancia tal que penetra y hace presencia en otras esferas sociales diferentes (la familia, la escuela, el trabajo, los grupos de pares) y, en esa medida, se convierte en un sistema autónomo y hegemónico que empieza a fungir, además, como un sistema de orientación de las dinámicas de la sociedad misma.

En las sociedades actuales parece no haber un ámbito social que no esté al margen de las influencias del consumo. Muchas de las actividades, prácticas sociales, formas de interactuar, modos de pensar y percibir el mundo se encuentran, directa o indirectamente, relacionadas con el consumo, con la acción de consumir y, en esa medida, desempeñan o detentan una centralidad creciente en la organización y el dinamismo de la vida social.

También hay que decir que hoy en día el consumo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) actúan en sinergia. La cultura del consumo es una cultura tecnomeditizada y las TIC se han convertido en un objeto de consumo (De Moraes, 2007; Kellner y Pierce, 2007). Por eso se habla del consumo tecnomediático en esta investigación. Con dicho concepto se hace alusión a los medios de comunicación masiva y a los soportes tecnológicos que los posibilitan. En la perspectiva de este texto, consumo tecnomediático alude, por un lado, y en su sentido literal, al consumo de medios y tecnologías y, por el otro, al consumo mediado por dichos medios y tecnologías. En ese sentido hay que tener en cuenta que el consumo tecnomediático abarca lo siguiente:

- **Ofertas y servicios de consumo:** como programas de televisión, páginas web, aplicaciones móviles, servicios de plataformas por suscripción, emisoras, juegos de video, podcast, videos, publicidad, blogs, entre otros

- **Bienes de consumo:** como los televisores, celulares, computadores, tabletas, consolas de video, radios, entre otros.

¿Qué supone entonces entender la esfera del consumo tecnomediático como un sistema de orientación? Primero, que dicha esfera se configura a partir de símbolos, saberes, prácticas y materialidades específicas (lenguajes, gestos, vestimenta, rituales, temas, valores, creencias, normas, reglas, imágenes simbólicas, saberes, saberes prácticos, modos de hacer, cosas, artefactos, modos de relacionamiento, etc.) y, en su dinamismo, transita (socialización) de individuo en individuo, de grupo en grupo, de generación a generación. Segundo, como sistema de orientación les permite a los individuos –a niños y niñas– arreglárselas en y con el mundo (con las cosas, con los otros y consigo mismos). Dicho con otras palabras, se interioriza y configura como patrón(es) interpretativo(s) por medio del cual los individuos elaboran –le dan sentido– a la realidad en la que viven. Tercero, permite, con sus ofertas, que los individuos construyan un sentido y sentimiento de pertenencia a un grupo de referencia, a la sociedad o al sistema de orientación como tal. En ese sentido, produce cohesión grupal y social y está en la base de los procesos de configuración identitaria. Cuarto, influye en las maneras de pensar, hacer, valorar, actuar, tematizar el mundo y relacionarse. Quinto, abre posibilidades de acción, pero también establece condiciones y limitaciones para la acción. Sexto, permite la estructuración de relaciones y formas de comunidad (cultura de pares) en tanto minimiza distancias, se convierte en saber compartido, es decir, incluye –pero también excluye–. Finalmente, en tanto ámbito socializador el consumo tecnomediático está en la base de la construcción identitaria y de la personalidad –de niños y niñas–.

El interés por los procesos de socialización infantil muestra que el fenómeno de la infancia es también un fenómeno cultural influenciado por las dinámicas contemporáneas, dentro de las que se destaca dicho consumo tecnomediático. Por lo anterior, se buscó relacionar los estudios sobre el consumo, los estudios sobre el consumo tecnomediático y los nuevos estudios sociales sobre la infancia. En ese sentido se parte de la idea que

la infancia es una construcción histórica, social y cultural y que, particularmente, pensar hoy la infancia en relación con el sistema del consumo implica entenderla como un fenómeno cambiante y como una categoría social. En la actualidad resulta difícil entender a la infancia sin considerar a niños y niñas como parte fundamental de lo que algunos autores han nombrado como “cultura del consumo” infantil. Los niños y las niñas de hoy en día están viviendo una infancia del consumo, incluso hay teóricos como Buckingham (2013) que afirman que hay “nuevos paradigmas para repensar el niño-consumidor”. Por ello se señala en esta investigación el papel del consumo tecnomediático en la socialización de los infantes.

No es desconocido que el consumo tecnomediático infantil deviene en un asunto de particular interés para la investigación contemporánea con niños y se está convirtiendo, en la última década, en un foco de atención y de debates dentro de las diferentes disciplinas, entre las que se incluye a la pedagogía.

Metodología

Atendidos los presupuestos de la investigación cualitativa y del paradigma de investigación asumido, se trabajó de manera comprensiva y profunda el caso estudiado con un lente hermenéutico (interpretativo). La importancia de la investigación cualitativa de corte hermenéutico-interpretativo radica en el ejercicio de comprensión de los problemas que tratan de ser esclarecidos como problema de sentido. Hay entonces un interés por los sentidos que se les atribuye a los acontecimientos de la vida cotidiana (familiar, escolar, y entre pares) de los participantes. La información recolectada procedió a ser analizada considerando las fases de reducción, disposición y transformación, que llevaron a la obtención de los resultados y estructuración de los capítulos finales (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005). Las técnicas e instrumentos utilizados fueron las entrevistas episódico-narrativas, los grupos de discusión y foto elicitación, la escuchación y los dibujos.

Resultados

Se encontró que, a partir del estudio del sentido que los niños y las niñas participantes de la investigación le otorgan al consumo tecnomediático, la esfera del consumo tecnomediático como sistema de orientación se configura como una fuente y oferta de patrones interpretativos y en una instancia orientadora de la cotidianidad de los niños y las niñas. Esto se muestra analítica e interpretativamente a partir de cuatro características de este consumo tecnomediático como sistema de orientación en la socialización de los infantes con los que se trabajó.

Por un lado, el consumo tecnomediático como tema o como oferta temática. Niños y niñas se sirven de temas ofertados por esta esfera que les permite no solo hablar del mundo, sino interactuar con otros y construir preferencias y autocomprensiones de sí.

Segundo, se evidencia que la presencia del consumo tecnomediático tiene un papel influyente en las construcciones de sentido de los infantes y que esto se facilita mediante las *affordances*. La interacción con los artefactos lleva a un entendimiento de cómo interactuar con tales artefactos, pero también a darle sentido en su uso y consumo en relación con el mundo que los rodea.

La tercera característica señala que, precisamente, esas *affordances* posibilitan que el consumo tecnomediático haga cada vez más presencia dentro de las rutinas cotidianas infantiles. Esas rutinas cobran sentido gracias al papel de tales *affordances*.

Y, finalmente, que el consumo tecnomediático actúa y está en la base de la generación de la cultura y las relaciones entre pares, en la medida en que permite el establecimiento de relaciones, saberes y temáticas compartidas.

Conclusiones y discusión

Se concluye que los niños y las niñas van construyendo sus propios modos de apropiación, preferencias y estilos frente a los elementos del consumo tecnomediático, lo que los lleva necesariamente a crear patrones orienta-

dores e interpretativos de diferente tipo que contribuyen con una pluralidad de visiones de mundo porque el consumo tecnomediático, les entrega opciones que les permiten arreglárselas con su cotidianidad y orientarse en ella a la luz de dichas opciones. El consumo tecnomediático cumple un papel relevante en términos de la estructuración activa de la cotidianidad de los infantes.

La orientación temática en la cotidianidad por parte de niños y niñas comienza a basarse de manera creciente de acuerdo con lo que oferta de la esfera del consumo tecnomediático. Lo que se vuelve con frecuencia tema de relevancia y de interés para niños y niñas dentro de la cotidianidad familiar, escolar y entre pares y amigos. Durante las entrevistas, los grupos de discusión, con los dibujos y con lo escuchado y registrado en el diario de campo, se pudo confirmar que muchos de los elementos con los que niños y niñas se las arreglan vienen de la esfera del consumo tecnomediático: ellos hablan de las series y programas que ven en la televisión, aluden a los juegos que juegan en el celular, hacen referencia a los juegos y búsquedas por medio de internet, se identifican con ciertos personajes, actúan en concordancia con ciertas ofertas, apelan a ciertas emociones manifiestas dentro de estos ámbitos, valoran el mundo, las relaciones y a otros de acuerdo con lo que allí perciben.

También se concluye que hay un asunto clave relacionado con las *affordances* del consumo tecnomediático en la medida en que les facilitan a los niños y las niñas la manipulación, uso y navegación por los dispositivos y contenidos ofertados. Estas cualidades de los objetos permiten a los sujetos una interacción con los bienes y servicios que devienen en una oferta de posibles acciones. A diferencia de otros artefactos como el libro, gracias a estas tecnologías, los infantes aprenden no solo a manejar los aparatos de manera intuitiva y casi que autónoma, sino que también aprenden a buscar información y a interactuar dentro de la esfera del consumo tecnomediático. Más que de un saber reflexivo, los anteriores argumentos definen la postura de saberes prácticos y procedimentales que se adquieren por medio del ejemplo, la repetición, el ensayo y error.

De ahí también que el consumo tecnomediático adquiera un rol extendido en lo relacionado con la cotidianidad infantil. Por un lado, se desarro-

llan rituales y comportamientos secuenciales y repetitivos que tienen una particularidad en el sentido de que no son permanentemente reflexionados por niños y niñas, sino que se vuelven parte del acervo de saberes procedimentales que orientan su cotidianidad. Tanto así que la organización de sus tiempos y sus espacios están transversalizados por la esfera del consumo tecnomediático. El consumo tecnomediático no solo es importante como elemento socializador desde un nivel social macro, sino también desde un nivel sociopráctico micro como patrón interpretativo de la cotidianidad. El consumo tecnomediático atraviesa las esferas cotidianas inmediatas en las que los niños se mueven y les permite estructurar su cotidianidad y dotarla de sentido.

En este escenario se concluye también que, en dicha cotidianidad, el consumo tecnomediático tiene un papel importante como mediador de las relaciones entre pares. Se destaca la relevancia de estas relaciones entre niños y niñas en la medida en que se vuelven componentes clave que tienen que ser considerados como marcos y condiciones para los procesos de aprendizaje y formación en los respectivos contextos, toda vez que dicho consumo tecnomediático permite, por fuera y por dentro de los escenarios institucionales, generar espacios en los que se desplieguen ejercicios de confrontación y discusión con respecto a determinados temas y asuntos que, a su vez, conllevan procesos de aprendizaje conscientes y autogestionados. Los contenidos que circulan por medio del consumo tecnomediático, con frecuencia adquieren relevancia temática de manera individual y colectiva y se disponen como acervo de saber para la tematización del mundo y como un patrón de sentido orientador de las interacciones. Los niños y las niñas construyen sus relaciones con otros a partir de temas compartidos y de actividades que promueven la esfera del consumo tecnomediático.

En esta línea, se deriva otra de las conclusiones de esta investigación relacionada específicamente con el papel del consumo tecnomediático en la configuración y el establecimiento de una cultura de pares infantiles: el consumo tecnomediático permite un espacio de interacción e intercambio que es activamente construido y creado mediante prácticas simbólicas y materiales, y en las que son relevantes las relaciones dentro de la cultura de pares. Ello ofrece también una oportunidad para atender con mayor

detalle a las relaciones de poder entre adultos e infantes y a sus dinámicas cambiantes. El consumo tecnomediático como mediador y como referente en los intercambios entre pares, da pistas sobre los tratos y concepciones de la infancia y sobre la estructuración de los órdenes generacionales.

El consumo tecnomediático trasciende la esfera del uso. Los niños y las niñas no solo construyen unos acervos de saber y unos patrones interpretativos vehiculizados por la esfera del consumo tecnomediático que les permite orientarse en el mundo, sino que dicho consumo toma parte activa en la construcción de una identidad individual y grupal de niños y niñas. Los bienes y servicios tecnológicos se cargan a los infantes como un símbolo de estatus que permite construir sentidos de pertenencia o no pertenencia a un grupo. Del mismo modo la esfera del consumo tecnomediático es un espacio de ofertas en lo que tiene que ver con la construcción identitaria de niños y niñas. Esto no solo porque ellos se identifican y quieren ser como los héroes, artistas y otros personajes sobresalientes de los medios, sino porque el consumo mismo, por ejemplo, al tener una cuenta en Facebook, el saber manejar una App., el tener un celular de tipo X, les permite construir una mirada de sí y de los otros que, por supuesto, está ligada a procesos de inclusión y exclusión. De ahí que el infante pertenezca o no a un grupo en la medida en que tenga los saberes ligados a este (reglas de juego, trucos, manejo de ciertas apps o posesión de cierto tipo de celulares, juegos, saberes prácticos, entre otros). Por eso, la esfera del consumo tecnomediático es un espacio de proyección de sí, de lo que se quiere, de los gustos, de los deseos, pero también un espacio de ofertas con las cuales identificarse, adherirse y hasta construir un sentido de lo agradable y lo desagradable.

Para la discusión

El consumo tecnomediático como sistema de orientación y patrón interpretativo de la cotidianidad infantil cumple entonces con:

- **Unas funciones sociales:** ofrecer motivos y temas de conversación entre la familia y los grupos de pares; forma la opinión y promueve ciertos saberes; ayuda a la configuración social de ciertos grupos y co-

comunidades de interpretación (gamers, youtubers, fanáticos de ciertos deportes, seguidores de artistas, etc.); como parte de esas comunidades interpretativas niños y niñas despliegan ciertas competencias y habilidades mediáticas, negocian ciertas interpretaciones del mundo (que Messi es mejor que Ronaldo o que un cierto video juego es mejor, más amigable que otro, etc.) y rutinizan métodos de uso y consumo de tales medios y tecnologías; ayuda a la construcción de la identidad de grupo; ayuda a que los individuos se posicionen dentro de dicho mundo.

- **Establecimiento de relaciones:** el consumo tecnomediático ofrece la posibilidad de entrar en contacto con otros; construir amistades y mantenerlas; determinar amistades y atribuirles o quitarlas y ubicarlas o no dentro del grupo de pares; permiten el establecimiento e institucionalización de la amistad; ofrecer la posibilidad de intercambios
- **Intercambio de saberes con respecto a:** qué es lo nuevo; que está de moda; qué estilos de vida se imponen; preferencias estéticas; saberes y valores orientadores.
- **Unas funciones situacionales y puntuales:** informar; divertir y entretener; rellenar el tiempo y combatir el aburrimiento; regulación de los estados de ánimo; función de escape (escapismo) y ruptura con la cotidianidad y rutina; habituamiento (estructuración del tiempo).
- **Funciones relacionadas con el trabajo de biografización y construcción identitaria:** desarrollo de la identidad personal y grupal (normas, modelos, referentes, ideales); certeza de sí y empoderamiento; reflexividad y autotematización (a quién me quiero parecer y a quién no, qué me gusta de mí, qué me gusta mostrar de mí, con qué me identifico, cómo quiero que me perciban y vean, etc.); ofertas de solución a temas y crisis personales; trabajo sobre las emociones
- **Trabajo sobre la propia imagen y presentación de sí por parte de niños y niñas:** comunicar y presentar las preferencias y gustos propios; una opción para presentarse distinta de la interacción cara a cara; mostrar facetas de sí que, por lo general, no es posible mostrar en el contexto del preescolar; definirse con respecto a ciertos amigos.

Estas funciones no se les pueden atribuir a un aparato o a un servicio en particular, y a pesar de que hay algunos medios o tecnologías que cumplen con alguna de esas funciones mencionadas, lo cierto es que todo esto depende del papel activo que cumplen los individuos en relación con ellos. De manera que tales funciones se relacionan con los intereses y preferencias de niños y niñas, con sus hábitos y costumbres, con sus vivencias y experiencias biográficas, y con sus preferencias temáticas.

Referencias

- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista: Crecer en la cultura consumista*. Morata.
- De Moraes, D. (coord.) (2007). *Sociedad mediatizada*. Gedisa.
- Kellner, D. y Pierce, C. (2007). Media and consumer culture. G. Ritzer (ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Blackwell.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades: Sociotam*, 2, 133-154.

16. Infancia, escuela e higienización: un acercamiento a las escuelas de Medellín (1918-1946)

Dany Esteban Valencia Espinosa
Universidad de Medellín
dvalencia390@soyudemedellin.edu.co

Jair Hernando Álvarez Torre
Universidad de Medellín
jhalvarez@udem.edu.co

Juan Camilo Vásquez Atehortúa
Universidad de Antioquia
jucvasquez@udemedellin.edu.co

Resumen

La escuela en Medellín (y en el mundo), ha transitado un proceso de higienización por cuenta de la crisis que produjo la pandemia de la covid-19, sin embargo, no es la primera vez que la escuela pasa por una experiencia como esta. A principios del siglo XX, la ciudad atravesó un proceso higienizador que fue justificado por elementos como la entrada de la pandemia de la gripe española a Medellín (1919); el surgimiento de discursos higienistas

de los cuerpos, los espacios, y las razas; la profesionalización en áreas de la medicina y la arquitectura de algunos medellinenses, y el proceso de modernización y civilización de la ciudad. Al igual que ahora, la escuela no fue ajena a estos cambios.

Este trabajo se centrará en los discursos alrededor de la higienización de la infancia que circularon desde, hacia y dentro de las escuelas de Medellín entre 1918 y 1946.

Se plantea el objetivo de analizar los discursos en mención a través de un ejercicio de documentación historiográfica del proceso de modernización, medicalización e higienización de la Ciudad, con esto, se quiere a su vez evidenciar los cambios que el mencionado proceso introdujo en la escuela, para abordar los discursos en torno a la infancia, la higienización y la misma escuela como posibles generadores de discontinuidades y continuidades, elementos aislados o como resultado de los momentos de cambio en el periodo de estudio.

Palabras clave: escuela, higiene, infancia.

Introducción

Desde inicios de 2020, el mundo entero se ha visto enfrentado a una serie de retos por cuenta de la pandemia de la covid-19 y su consecuente emergencia sanitaria. La escuela, al igual que todas las instituciones y campos sociales, se ha visto fuertemente involucrada en esta crisis.

Sin embargo, la escuela no se limita a ser un espacio pasivo ante la precariedad del entorno o un simple receptor de discursos externos, sino que ha sido su obligación tomar parte como generadora de nuevos discursos e incluso como agente en la superación de la crisis.

Mención de esto hace Margaret Sinclair (2007), quien afirma que si bien en momentos de emergencia (como los vividos por cuenta de la pandemia) la educación puede ser menos accesible, adquiere mayor relevancia, no solo por ser un derecho en sí misma, sino por facilitar el acceso a otros derechos que frecuentemente se ven vulnerados sobre todo en tiempos de crisis, además de ello, según la autora, la educación puede ayudar a proporcionar un sentido de normalidad; puede servir como soporte psicológico para experiencias

traumáticas; provee protección a grupos marginados, y transmite habilidades y valores para el cuidado y prevención de enfermedades.

Pero esta relación entre los discursos que circulan hacia, desde y dentro de la escuela y los momentos de crisis, no es exclusiva de la contemporaneidad, sino que puede extrapolarse en el tiempo, y es con esta idea que el presente texto define como objetivo analizar los discursos que circularon en la escuela en el proceso de higienización de la infancia, durante el periodo comprendido entre 1918 y 1946 en Medellín.

La periodización mencionada obedece fundamentalmente a dos elementos, en primera instancia a la posibilidad de abordar el fenómeno contemporáneo de la pandemia desde una mirada historiográfica, y aunque el trabajo no se centra en la comparación de los elementos del presente con los del pasado, es inevitable dejar de lado estas relaciones.

En segunda instancia, es el mismo presente el que ofrece una mirada de análisis nueva a procesos del pasado; los discursos y prácticas que se han instaurado con la pandemia de la covid-19 generan nuevos interrogantes sobre el proceso de higienización de la Medellín de principios de siglo XX, que además (y esto se plantea a modo de hipótesis), tuvo que responder a la pandemia de la gripe española y otras enfermedades que estaban amenazando la salud pública.

Así pues, la periodización dada (1918-1946) obedece, entre otros, a los diferentes elementos que se nombran a continuación:

- En 1918 se consolida y legitima un discurso higienicista que defendía la necesidad de *regenerar las razas* y cuya seña más visible es el discurso dado por Miguel Jiménez López en el marco del tercer congreso médico colombiano reunido en Cartagena (Jiménez López, 1920), acompañado de una fuerte preocupación por parte de los intelectuales de la época frente a la ausencia de una educación o cultura física en los colombianos (Álvarez y Cortés, 2018) y (Runge, Muñoz y Álvarez, 2005).
- La pandemia de la gripe española, cuyo momento más álgido se habría dado en 1918, pero su llegada a Medellín solo se habría dado en los últimos meses de 1919 (González, 2020).

- El proceso de modernización e higienización de la ciudad que comenzó a finales del siglo XIX (Peña, 2009) pero se consolidó en los primeros años del siglo XX, evidenciado en iniciativas como la Sociedad de Mejoras Públicas y los proyectos de ciudad, dentro los que cabe mencionar la intención de crear un alcantarillado en Medellín.
- El proceso de industrialización en Medellín sedujo a muchos de los campesinos antioqueños a desplazarse allí en busca de mejores condiciones laborales y educativas, lo cual generó un crecimiento demográfico no planeado y detonó un énfasis muy fuerte en la necesidad de realizar acciones a favor de la higiene (Álvarez, 2006, 2012).
- Los constantes desbordes del Río Medellín y sus inundaciones, que causaban problemas de salubridad y seguridad y fueron solventadas con parte de su canalización 1925 (Betancur, 2015).
- En 1936 se inauguró un sistema de alcantarillado, aunque solo cubría el centro de la Ciudad (Arboleda y Chicangana-Bayona, 2015).
- Hasta la década de los cuarenta Medellín no tenía un sistema de alcantarillado ordenado, y las aguas de este solían ir a las fuentes hídricas cercanas (Arboleda y Chicangana-Bayona, 2015).
- En la década de los cuarenta se da un avance significativo en el acueducto de la ciudad con la construcción de diferentes tanques de distribución alrededor del denominado “Plan Rigal” (Betancur, 2015).
- En 1946 se construyó un alcantarillado mayor en la Ciudad, que recogía las aguas residuales a colectores destinados, aunque de dichos colectores, las aguas llegarían al Río Medellín (Betancur, 2015), con esto se buscaba que otros afluentes menores no recibieran más aguas residuales.

Es precisamente con la consolidación del denominado “Plan Rigal”, propuesto por el ingeniero René Rigal en 1913, que buscaba entre otros elementos la instalación de tubería de hierro para el sistema de aguas de la ciudad junto con los diferentes tanques de distribución y recolección correspondientes (Perfetti del Corral, 1995), que se ve cumplido uno de los principales propósitos de la Sociedad de Mejoras Públicas como lo era “transformar a Medellín en una ciudad moderna en un breve tiempo” (Londoño Blair, 2007, p. 75).

Para la década de los cuarenta, el papel de la Sociedad de Mejoras Públicas pierde el protagonismo que tuvo sobre todo en la década de los veinte y los treinta (Londoño Blair, 2007), es en dicha década cuando se marca el hito de cierre del presente estudio.

Sumado a lo anterior, la escuela también tuvo marcados cambios en Medellín entre 1918 y 1946, en primera medida obedecidos a la Ley 39 de 1903 y su respectivo decreto reglamentario de 1904 que devolvía a la Iglesia el poder sobre la educación (Cifuentes Medina y Camaro Silva, 2016) y de la misma manera sobre la infancia, la raza y la higiene, esto a su vez marcaría la dirección de la escuela durante gran parte del siglo XX, pues para algunos intelectuales activos en los escenarios académicos y políticos de la época, el debate sobre la raza con respecto a la infancia, la educación y la escuela, “tendrá repercusiones muy fuertes en cuanto a la concepción educativa y formativa del pueblo colombiano en lo concerniente al ideal de hombre a formarse en las escuelas” (Álvarez, 2006, pp.149-150).

Durante la década del veinte, toma fuerza además el movimiento de la Escuela Nueva o la Escuela Activa como discurso pedagógico que comenzaría a ocupar un lugar importante en la educación colombiana del siglo XX, movimiento en el que se concebía al sujeto que aprende como un sujeto activo del conocimiento (Sáenz Obregón *et al.*, 1997), pero el énfasis estuvo fuertemente centrado en el movimiento o actividad intensa en el infante para el desarrollo de su locomoción y de sus funciones nutritivas, aspectos claves para una complejidad fuerte y funcional en el sujeto moderno (Álvarez, 2017, p. 247). Este sujeto y su cuerpo, son pensados en la escuela como un elemento importante para aportar al progreso de la sociedad a partir de su formación y funcionalidad desde su fuerza física y su motricidad, es decir,

el cuerpo se verá entonces sometido a cumplir estos intereses estatales, tanto desde su fuerza física y su motricidad como desde la parte intelectual y reflexiva, esto es, los primeros son aquellas personas que buscan una oportunidad diferente para subsistir que no fuese necesariamente trabajar en el campo y se van a las industrias a ofrecer su mano de obra; y los segundos son aquellos sujetos formados en el exterior para desempeñarse profesionalmente como

dirigentes de las empresas en crecimiento, e incluso, para dirigir directamente las riendas del Estado. (Álvarez, 2012, p. 59)

La escuela le apostará entonces a formar sujetos funcionales para la época en cuanto a los intereses económicos, pero también frente a la salud a través de procesos de higienización en la constitución misma de su subjetividad, y en la organización del espacio público, siendo consideradas ambas acciones como parte de una sociedad civilizada y moderna, en una sociedad polarizada de manera predominante por la ideología liberal y conservadora de la época.

En este proceso de modernización de la vida cotidiana del sujeto, se integran algunas prácticas que poco o nada eran comunes para la mayoría de las personas, tales como la propagación del juego como parte de la escuela nueva, escuela activa o pedagogía activa; y el deporte y el entrenamiento deportivo como prácticas disciplinarias a través de sistemas de ejercicios físicos, fueron planteadas como alternativas frente a la preocupación por la decadencia de la cultura colombiana y la degeneración de la raza en particular (Álvarez y Cortés, 2018, p. 91).

Es de mencionar también que en 1946 se realizaron las elecciones en las que el partido conservador volvió a la presidencia, lo que suele ser entendido como un momento determinante en el inicio de la denominada violencia bipartidista, y la educación reforzaría sus principios morales católicos junto con el crecimiento del interés por la educación técnica y la apertura de espacios para la instrucción y la formación en artes y oficios, que se materializó y se estableció de manera fuerte con vigencia hasta el día de hoy, con la creación de una institución pública llamada a difundir la educación para el trabajo en la década del cincuenta: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) a través del Decreto 118 de 1957, siendo una iniciativa conjunta entre la Iglesia católica, los empresarios y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Metodología

Este trabajo de investigación, en su naturaleza historiográfica, prescinde de algunos elementos tradicionales en la investigación pedagógica o social; remite, en lugar de muestras e instrumentos de recolección (creación) de datos, al trabajo sobre la información que dejó el pasado.

Entendiendo esto, y el propósito mismo del presente proyecto que pasa por la lectura y análisis de los discursos circulantes en las escuelas sobre la higienización de la infancia en Medellín de 1918 a 1946, aunque la investigación se enmarca en una historia de la educación a la misma que intenta aportar elementos de análisis, no puede descuidar líneas historiográficas clave, como la historia de la infancia constantemente entrecruzada con la historia de la educación y el materialismo histórico importante para entender el proceso de modernización y consecuente higienización de la ciudad.

La apuesta de este trabajo pasa por el entendimiento en términos historiográficos de las categorías de escuela, infancia e higiene, para intentar dar cuenta, a través del estudio de diferentes fuentes primarias y secundarias, sobre los elementos que posibilitaron el proceso de higienización de la infancia dentro de las escuelas de Medellín para el periodo trabajado (1918-1946).

Con el ejercicio descrito, se busca a su vez identificar los cambios suscitados en la escuela por el mencionado proceso higienizador de la infancia, que no está desligado del proceso higienizador de la ciudad, claro está, si es que dichos cambios se dieron de alguna manera y se pueden rastrear elementos que den cuenta de ellos.

Se hace también una exploración de los discursos circulantes en las escuelas de Medellín entre 1918 y 1946 sobre la higienización de la infancia para llegar al propósito final de analizar dichos discursos en el marco de los procesos y posibles cambios dados en la escuela para la mencionada temporalidad.

Para lograr lo mencionado, se pretende, además de la construcción bibliográfica (tanto conceptual como historiográfica), la construcción de un campo documental a partir de las siguientes series y fondos:

- Archivo Histórico de Medellín, en el fondo del Concejo de Medellín, donde hay documentos que evidencian algunas modificaciones de los espacios de la ciudad (desde las calles, hasta las escuelas).

- Archivo Histórico de Antioquia, en el fondo Fotográfico (1934-1980) que incluye registros fotográficos de época de algunos espacios de la ciudad.
- Archivo Histórico de Antioquia, en la Planoteca, con planos de la ciudad desde el siglo XVII hasta el XX (son de interés los planos entre finales del siglo XIX y siglo XX).
- Archivo Histórico de Antioquia, la Gaceta oficial, con noticias del periodo de estudio, compilación de leyes y otros elementos que pueden aportar a la discusión.
- Archivo Pedagógico Colombiano, con diferentes documentos en los que se enlistan instrucciones sobre la Higiene Pública, decretos de nombramiento de maestros y asuntos relacionados con diferentes escuelas de Medellín para el periodo de estudio (1918 - 1946).
- Archivo General de la Nación, en los fondos del Ministerio de Instrucción Pública y Ministerio de Educación Nacional.
- Hemeroteca Universidad de Antioquia, en revistas de época y manuales escolares.

La lectura de estos documentos pasa por un proceso de análisis, iniciando desde un aspecto textual para intentar relacionar los documentos de archivo no solo con otros documentos, sino con la bibliografía secundaria misma a través de la búsqueda de elementos en común y elementos en tensión acerca de las categorías de análisis (infancia, escuela e higienización).

Este trabajo cuenta con las limitaciones de época en la que se inscribe, siendo la pandemia una situación que dificulta el proceso de consulta, aún más teniendo en cuenta que la mayoría de los archivos que se trabajarán no se encuentran digitalizados por la época a la que pertenecen (regularmente en los archivos se prioriza la digitalización de archivos anteriores al siglo XVIII, que tienden a tener estados de deterioro mayor).

Resultados

Siendo una investigación en curso, no es posible exponer aún resultados, sin embargo, hay algunos elementos esperados. Por un lado, al intentar

establecer los cambios que produjo el proceso higienizador de la infancia en la escuela durante el periodo de 1918 a 1946, se espera determinar cuáles de esos cambios instauraron nuevas maneras e incluso nuevos discursos en la Medellín de la época.

Se quiere también determinar la influencia de sucesos como la entrada de la gripe española a Medellín, no solo en el proceso higienizador de la ciudad, sino en los procesos educativos como tal.

Se asume como hipótesis la idea de que los espacios de la escuela posiblemente cambiaron, como cambiaron las espacialidades de Medellín, pero más importante aún, el papel de la escuela también debió cambiar como institución articuladora, higienizadora, y normalizadora en la formación de la infancia, base de la raza regenerada.

En el análisis de los discursos higienistas, por otro lado, se espera determinar la influencia de los discursos sobre las transformaciones de la escuela, o si, por el contrario, ha habido cambios en la escuela desde el proceso higienista que produjeron nuevos discursos.

En la medida que es inevitable comparar el pasado con el presente, el estudio permitirá encontrar qué discursos higienizadores de la infancia que circularon entre 1918 y 1946 en las escuelas de Medellín perviven de alguna manera en la contemporaneidad, y qué discursos se quedaron en el pasado.

Además de esto, también es de mencionar que el estudio pretende evidenciar los cambios sociales que implicaron los discursos civilizadores que pasaron por la escuela.

Discusión y conclusiones

Este estudio pretende aportar una mirada historiográfica a un campo de estudio latente, como es la higienización en las escuelas, y aunque son variados los estudios que se acercan de una u otra manera a estos procesos de higienización y modernización en las escuelas, este trabajo intenta analizar a su vez los discursos generados y circulantes en estas instituciones, intentando generar además un acercamiento a la historia de la infancia, en la búsqueda de la voz del infante como actor mismo del discurso.

Desde principios de siglo, ya se alertaba sobre posibles inconvenientes en la salud de los infantes de acuerdo con ciertos elementos del contexto, en agosto de 1919 el cónsul de Colombia en Gales, Abelardo Aldana, escribió para el periódico el *Correo Liberal*¹ algunos extractos de la conferencia dada por el doctor Leonardo Hill, director del departamento de Fisiología aplicada del Comité de Investigación médica, a la Sociedad Real de Artes de Londres el 7 de abril de ese mismo año.

En esta conferencia, dicho médico puso de manifiesto algunas de sus preocupaciones derivadas de sus estudios alrededor de la mortalidad infantil.

Hill mostró que la mortalidad infantil es mucho menor en las zonas rurales que en las grandes ciudades, y que, en estas últimas, la excesiva mortalidad estaría causada por “enfermedades de los órganos respiratorios y de los digestivos” que a su vez respondería a elementos como “las condiciones físicas del aire confinado”. Incluso, refiere la importancia del aire libre y el papel mismo de la escuela: “El ejercicio en el aire abierto y buena alimentación fue lo que transformó a los ciudadanos débiles y enfermizos en soldados robustos, así como lo que restablece a los niños débiles y a los tísicos son las escuelas al aire libre y los establecimientos sanativos”. En ese sentido, para el caso de Medellín con respecto a la higiene y su crecimiento demográfico, tal parece que no hubo una planeación, y se pudo vislumbrar de manera más fuerte en cuanto a la necesidad de tomar medidas frente a la higiene pública y privada, pues

Crecieron la miseria, el alcoholismo, la mendicidad, la delincuencia y la prostitución –que trajo consigo las enfermedades venéreas–. Abundaron los inquilinatos y los cuartuchos sin servicios públicos; y los lotes, las quebradas y el río poco a poco se convirtieron en basureros y alcantarillas malolientes. La atención médica era restringida. Entre 1916 y 1940, de cada mil niños nacidos vivos, en el primer año de vida morían 169, de los cuales tres cuartas partes fallecían a causa de diarreas y enfermedades digestivas. (Gómez y Londoño, 2001, p. 61, citado en Álvarez, 2006, p. 152)

¹ El *Correo Liberal*, era un diario de corriente liberal que circuló en Medellín y Bogotá de manera simultánea entre 1918 y 1919.

Así es como Hill alertó sobre la importancia de los espacios aireados en contraposición de los espacios confinados para garantizar la salud de la población y de la infancia; era necesario según este doctor, que los edificios de la ciudad como la escuela, fuesen construidos “como jardines de ciudades, edificados en hermosos y bien sanos contornos” (Aldana, 1919).

Entonces la escuela debía fungir como un espacio aséptico, tanto del cuerpo como del alma, pues las prácticas higienistas no tuvieron un valor en sí mismas, sino que tuvieron una carga moralizante que contribuyó a la materialización de un ideal de sujeto. En ese sentido, no se trata del cuerpo del individuo solamente, sino que tiene relación directa con el cuerpo social. “Ambos cuerpos quedan inscritos dentro de ese discurso de la higienización que circulaba en la sociedad a todos los niveles” (Álvarez, 2017, p. 246).

Sumado a lo anterior, había una preocupación constante por la falta de agua potable en las escuelas, es por esto, que en respuesta a una solicitud de Mercedes Gómez, maestra de seccional del Jardín Infantil No 1, el Concejo de Medellín determina en 1918 formar una comisión para generar un contrato con los señores Posada y Tobón, para proveer agua esterilizada y damajuanas (recipientes) con sus respectivos soportes mecánicos a todas las escuelas de la ciudad².

Figura 2. Publicidad de la Empresa Posada y Tobón



Fuente: Tomado de El Correo Liberal (15 de marzo de 1919). El Correo Liberal, 1278, 2. Documentos históricos, Banco de la República de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/17505/rec/166>

² (1918, 4 de septiembre). Acta No 172. AHM (FONDO CONCEJO DE MEDELLIN, TOMO 325, FOLIOS 446v-484v), Medellín, Colombia.

Sin embargo, dos décadas más tarde, ya no era suficiente proveer agua en estos recipientes, sino que se hacía indispensable contar con agua potable y un excusado higiénico como mínimo; las escuelas rurales no solo del municipio, sino de todo el departamento que no cumplieren con estas y otras directrices, tendrían que ser trasladadas, mientras que las escuelas urbanas no serían trasladadas sino suspendidas hasta que no cumplieran:

El día 1 de julio de 1934 la Gobernación decretó el traslado de las escuelas rurales que no reunían totalmente las condiciones siguientes:

1. Poseer local de suficiente capacidad.
2. Tener muebles suficientes.
3. Disponer de predio agrícola cercado.
4. Tener agua potable.
5. Poseer un excusado higiénico, como mínimo.
6. Que los vecinos apoyen [...] las labores de dirección de la escuela y concurran a las reuniones que ella efectúe en el curso del año³.

Por otro lado, también era frecuente la preocupación por las enfermedades provenientes de animales, como era el caso del Carbuno Bacteridiano, “una enfermedad infecciosa que ataca a todos los mamíferos domésticos, en especial al ganado mayor y al carnero, así como al hombre aun cuando con menor frecuencia”⁴, así la preocupación del tratamiento de los animales no se limitaba a su bienestar, sino también a impedir preocupaciones futuras en el contagio con otros animales que pudiesen esparcir la enfermedad a otros animales y a las personas en sí (como los perros y aves de rapiña), por esto último se recomendaba enterrar a los animales muertos con bastante profundidad, quemar los lugares donde más tiempo estuvieron los animales

³ A.G.N.Ministerio de Educación Nacional, Archivo Anexo, Grupo II, Correspondencia, caja 41, 1934, 7 f.

⁴ El Correo Liberal (15 de marzo de 1919). Industrias contra el Carbuno Bacteridiano *El Correo Liberal*, 1278, 2. Documentos históricos, Banco de la República de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/17505/rec/166>

infectados y vacunar a los animales, mientras se plantea un tratamiento curativo para las personas⁵.

Los elementos anteriores muestran la necesidad que había de velar por la higiene de los niños en el marco de las escuelas como instituciones que debían no solo empezar a garantizar algunos elementos de higiene, sino que se convertían en instituciones higienizadoras de la ciudad misma.

Sin embargo, estos procesos higienizadores no se limitaban a lo físico, sino que trascendían a elementos incluso morales a través de otras maneras de institucionalidad y de poder.

El proceso de higienización y cambio que sufrió la escuela en sus espacialidades y otros elementos como las prácticas permitidas a realizarse dentro de ellas (lo debido y lo indebido) y el papel del infante como actor a educar, modernizar y civilizar, fueron parte de un proceso mayor de medicalización de la ciudad, que entendía a la escuela como una de sus principales instituciones en torno a dicho proceso y cuyo objetivo, siguiendo las ideas de autores como Norbert Elías, hacía parte de un proyecto modernizador o civilizatorio que continuaba la idea de progreso que vivía la ciudad y el país durante el siglo anterior.

Uno de los antecedentes más relevantes en términos de higienización de la escuela es el artículo de Sandra Naranjo, “Medicalización, higiene y escuela en Colombia 1886-1930”, en el que muestra cómo la higiene entendida como “protección y mejora de la salud del individuo y del grupo a partir de la expansión de la teoría pasteriana” (Naranjo González, 2015, p. 14) afianza el ideal de nación, pues reafirma “unas prácticas que configuran un tipo distinto de sujeto y que se convierte en política estatal a partir de la propagación de hábitos higiénicos mediante instituciones como la familia y la escuela” (Naranjo González, 2015, p. 14).

Otro enfoque importante es el artículo de la revista *Historia y Sociedad* “Escuela Nueva y el saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX” de Rafael

⁵ El Correo Liberal (15 de marzo de 1919). Industrias contra el Carburo Bacteridiano *El Correo Liberal*, 1278, 2. Documentos históricos, Banco de la República de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/17505/rec/166>

Ríos Beltrán (2012), quien analiza la apropiación de la Escuela Nueva en los primeros años del siglo y ubica “[...] las instituciones formadoras de maestros como acontecimiento pedagógico y variado que asume diversas características en relación con la didáctica y la enseñanza de las ciencias y los saberes” (Ríos Beltrán, 2012, p. 81).

Los textos de mayor interés son los referentes a Medellín y a Antioquia a principios del siglo XX, como el artículo “Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930)”, en el que Carlos Arturo Ospina (2015), con el objetivo de problematizar los sistemas de relaciones entre discursos y prácticas que articularon el campo del discurso pedagógico en Antioquia luego de la reforma educativa de 1903 y bajo la referencia de Olga Lucía Zuluaga, ofrece una perspectiva de la práctica discursiva de la pedagogía acerca de los sistemas de relaciones entre discursos y prácticas a propósito de la Ley Uribe de 1903, y su apropiación diferenciada en la sociedad antioqueña.

Fuentes documentales

Archivo General de la Nación, Ministerio de Educación Nacional, Archivo Anexo, Grupo II, Correspondencia, caja 41, 1934, 7 f.

Aldana, A. (12 de agosto de 1919). Mortalidad infantil, *El Correo Liberal*, 1397, 4. Documentos históricos, Banco de la República de Colombia.

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/17505/rec/166>

El Correo Liberal (15 de marzo de 1919). Industrias contra el Carbuno Bacteridiano. *El Correo Liberal*, 1278, 2. Documentos históricos, Banco de la República de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/17505/rec/166>

El Correo Liberal (15 de marzo de 1919). *El Correo Liberal*, 1278, 2. Documentos históricos, Banco de la República de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/17505/rec/166>

Referencias

- Álvarez Arboleda, C. A. y Chicangana-Bayona, Y. A. (2015). Inicios del alcantarillado en Medellín (Colombia), 1920-1955. *HiSTOReLo: Revista de Historia Regional y Local*, 7(14), 251-284.
- Álvarez Torres, J. H. y Cortés Díaz, J. T. (2018). Deporte y entrenamiento deportivo como alternativas frente a la “degeneración de la raza” durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 89-110.
- Álvarez Torres, J. H. (2017). Cuerpo, poder, actividad y formación en las escuelas normales de Antioquia (Colombia) entre 1918-1938. En J. L. Ramírez Torres y H Cardona Rodas (comps.), *Narrativas corporales de la violencia y estética del dolor* (pp. 233-255). Universidad de Medellín.
- Álvarez Torres, J. H. (2012). Educación, progreso y cuerpo en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Antioquia. En A. K. Runge Peña y B. Escobar García (comps.), *Educación, eugenesia y progreso: Biopoder y gubernamentalidad en Colombia* (pp. 39-56). Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Álvarez Torres, J. H. (2006). Educación, progreso y raza en Colombia entre 1920 y 1940: El caso de Medellín. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 143-155.
- Betancur Hernández, J. (2016). *El agua en Medellín: Una historia local y ambiental de los usos e intervenciones del río Medellín y algunos de sus afluentes: Iguaná, Santa Elena y Piedras Blancas (1880-1961)* [tesis de maestría, Universidad Nacional].
- Cifuentes Medina, J. E. y Camaro Silva, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
- León González, A. (2020). La pandemia de la gripe española en Medellín en 1919. *Agenda Cultural Alma Máter*, 19-21.
- Londoño Blair, A. (2007). *El cuerpo limpio: Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Universidad de Antioquia.
- Jiménez López, M. (1920). *Nuestras razas decaen: Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. El deber actual de la ciencia*. J. Casis.
- Naranjo González, S. (2015). Medicalización, higiene y escuela en Colombia, 1886-1930. *Revista Internacional de Salud, Bienestar y Sociedad*, 2(1), 12-25.
- Peña Zapata, J. L. (2009). *Sociedad, medicina y poder médico en Antioquia, 1875-1905* [tesis de grado, Universidad de Antioquia].

- Perfetti del Corral, M. V. (1995). *Las transformaciones de la estructura urbana de Medellín: La colonia, el ensanche y el plan regulador* [tesis de doctorado, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid].
- Runge, A., Muñoz, D. y Álvarez, J. (2005). Degeneración de la raza y necesidad de una cultura/educación física: Cuerpo y evolucionismo social en la Colombia de la primera mitad del siglo XX. *Itinerario Educativo*, 19(46), 81-136.
- Ospina Cruz, C. A. (2015). Civilización, educación e instrucción: Cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930). *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 7(17), 51-69.
- Ríos Beltrán, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y sociedad*, (24), 79-107. .
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia.
- Sinclair, M. (2007). Education in emergencies: Commonwealth education partnerships 2007. *Nexus Strategic Partnerships*, 52.

Conversaciones sobre formación y profesionalidad docente

17. Escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en los semilleros de investigación desde un enfoque en literacidades académicas críticas¹

José Vicente Abad Olaya
Universidad Pontificia Bolivariana
jose.abadol@amigo.edu.co

Resumen

En Colombia, es un requerimiento legal formar a los maestros como investigadores. El análisis de las tendencias en la cultura científica, atravesada por el fenómeno creciente de la coautoría, permite concluir que los investigadores deben formarse en literacidades académicas para la ciencia que les permitan no solo escribir para publicar, sino, además, colaborar para escribir. A partir de esta premisa, esta propuesta de investigación doctoral se interesa por explorar el fenómeno de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación en el contexto de los semilleros de investigación. Lo anterior con el fin de establecer las condiciones en las que esta práctica letrada puede emplearse como

¹ Derivado del proyecto de investigación "Escritura Colaborativa entre Maestros Formadores y en Formación en los Semilleros de Investigación desde un Enfoque en Literacidades Académicas Críticas".

estrategia formativa. Tras una breve exposición del problema de investigación, de la pregunta y de los objetivos, se procede a hacer una presentación del marco teórico, a partir de la exploración de los tres grandes modelos para la formación en escritura y lectura en la educación superior. Posteriormente se presenta el estado actual con respecto a la escritura colaborativa en la educación superior. Por último, se presenta la Metodología propuesta, que consiste en un estudio de caso con enfoque en la investigación acción participativa, que retoma elementos de la etnografía digital para profundizar en las estrategias, los roles y las mediaciones que maestros y estudiantes de un semillero emplean para escribir de manera conjunta.

Palabras clave: formación de maestros, formación en investigación, semilleros de investigación, escritura colaborativa, literacidades académicas críticas.

Introducción

La investigación hecha por los maestros (Stenhouse, 1985) reporta grandes beneficios tanto para ellos como para sus comunidades. Pero los maestros por lo general no aprenden a investigar por sí mismos: es necesario educarlos en la cultura de la investigación. En países como Colombia la formación en investigación ha cobrado preeminencia en las últimas dos décadas, hasta establecerse como requerimiento para otorgar y ratificar el registro calificado² a los programas de formación incluso de pregrado (Resolución 18583 de 2017).

Para dar respuesta a esta demanda, las universidades colombianas ofrecen dos grandes rutas de formación (Abad y Pineda, 2018). La ruta regular hace referencia al proceso de formación trazado en los planes de estudio que usualmente involucra los cursos de investigación y la elaboración de la tesis o trabajo de grado. La ruta alternativa, por otro lado, incluye todas las demás estrategias complementarias de formación, entre las cuales so-

² El registro que por ley deben obtener todos los programas universitarios del Ministerio de Educación Nacional para formar profesionales en su respectiva área.

bresalen los semilleros de investigación. Según Machado-Alba y Machado-Duque (2014), estos últimos están conformados por “grupos de jóvenes investigadores convocados alrededor de un tema en específico de interés quienes comparten el apoyo de la universidad y de un mentor de investigación” (p. 961).

Más allá de la ruta que se siga, la publicación de textos científicos constituye una condición *sine qua non* para el posicionamiento de los maestros como investigadores, lo que hace necesario que estos desarrollen competencias en escritura académica. Como afirma Bazerman (2014), la escritura aporta a la construcción activa del conocimiento dentro de escenarios profesionales y disciplinares específicos. Publicar un texto académico es una tarea de alta sofisticación lingüística, que implica la apropiación de discursos disciplinares y el reconocimiento de complejas dinámicas editoriales que trascienden la elaboración del objeto texto. Cabe añadir que la cultura científica actual señala además una tendencia creciente a investigar de manera colaborativa, lo cual se evidencia en el fenómeno de la coautoría (OCDE, 2021; Observatorio de Ciencia y Tecnología [OCyT], 2020). De lo anterior se colige que los investigadores deben saber no solo escribir para publicar, sino también colaborar para escribir.

En contraste, en las ciencias sociales y humanas, donde predomina un modelo de formación individualista con respecto a la escritura, muchos estudiantes, sobre todo en el nivel posgradual, se lamentan de tener que enfrentar la práctica escritural con una sensación de incertidumbre, ansiedad y aislamiento, pese a contar con asesores altamente calificados. Esta situación debe revisarse, pues las experiencias de fracaso recurrente en relación con la tarea de leer y escribir en la universidad pueden llevar a la deserción estudiantil cuando no son atendidas oportunamente (Henaó *et al.*, 2014; Olave *et al.*, 2013); de ahí que sea preponderante examinar la formación en escritura en la educación superior.

En el proceso de formarse para la escritura académica, los nuevos maestros investigadores necesitan del acompañamiento de maestros formadores debidamente capacitados que estén en condiciones de asumir el rol de mentores en investigación (Abad y Pineda, 2018; Mora, 2018). A diferencia de otros maestros formadores, el mentor (Malderez, 2009) acompaña al

maestro en formación de manera sostenida, proporcionándole los recursos y mediaciones que están a su alcance para que este pueda ingresar y ser reconocido como nuevo miembro de una comunidad científica en una disciplina particular. Aunque no de manera exclusiva, las relaciones de mentoría investigativa en el contexto colombiano parecen darse de manera frecuente en los semilleros de investigación.

En el actual contexto universitario, que reclama el desarrollo de literacidades académicas para la investigación y la ciencia, los semilleros son escenarios propicios para explorar los aportes de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación. La coautoría entre unos y otros no es nueva en el escenario educativo; no obstante, no está exenta de retos y peligros para las partes involucradas. Así, a los aspectos éticos asociados a la elaboración y publicación de textos hechos en conjunto se suman otros de orden procedimental. Empero, es posible afirmar que la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación puede contribuir a enriquecer el bagaje académico de ambas partes, a reconfigurar y fortalecer su relación pedagógica en virtud de la noción de mentoría y a posibilitar la publicación de textos que favorezcan su desarrollo como investigadores.

Con el fin de profundizar en este tema se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué condiciones pedagógicas puede emplearse la escritura colaborativa entre maestro formador y maestros en formación en un semillero de investigación para contribuir al desarrollo de las prácticas de escritura desde un enfoque en literacidades académicas críticas?

Objetivos

Objetivo general

Establecer las condiciones pedagógicas bajo las cuales puede emplearse la escritura colaborativa entre el maestro formador (MF) y los maestros en formación (Mf) en un semillero de investigación para contribuir al desarrollo de las prácticas de escritura de los estudiantes desde un enfoque en literacidades académicas críticas.

Objetivos específicos

- Sistematizar el proceso de escritura colaborativa entre MF y Mf en el Semillero en Formación de Maestros de Lenguas (FML) de la Universidad Católica Luis Amigó.
- Describir los roles y funciones que desempeñan, así como las mediaciones que emplean el MF y los Mf durante el ejercicio de la escritura colaborativa.
- Dilucidar los aportes que la escritura colaborativa entre el MF y los Mf hace al desarrollo de las prácticas de escritura académica de los estudiantes a partir del reconocimiento de sus dimensiones lingüística, discursiva y crítica.

Marco teórico-conceptual

Modelos de formación en escritura académica

La formación en competencias académico-discursivas para la ciencia (Pirela de Faría y Prieto de Alizo, 2006) en la educación superior se ve atravesada por tres grandes modelos (Trigos Carrillo, 2019). El primer modelo, basado en el desarrollo de habilidades de estudio, tiene un enfoque cognitivo. Si bien este contribuyó a entender la escritura como proceso, también produjo investigaciones que se caracterizaron por una visión deficitaria del estudiante.

El segundo modelo, de socialización académica, tiene un enfoque socio cognitivo cuya vertiente sociológica (Bourdieu, 2000; Bakhurst, 2009) concibe la lectura y la escritura como actividades humanas reguladas por leyes sociales que ordenan los procesos de producción, circulación y recepción de textos. Desde esta perspectiva, la escritura está atravesada por el uso del poder y el capital social que le han sido asignados. Por esta línea de trabajo, la formación en escritura en el ámbito universitario se ha enriquecido a partir del estudio de los géneros textuales (Bakhtin, 1986) desde las especificidades de cada disciplina (Carlino, 2005, 2013; Henao *et al.*, 2014).

Finalmente, en los últimos años ha ganado fuerza el modelo en literacidades académicas (Gee, 2000; Street, 1999; Horner, 2013; Lea y Street,

2006). Este último, que bebe directamente de las teorías críticas (Freire, 1970/2005; Giroux, 2013), parte de la existencia de múltiples literacidades; del carácter ideológico que les es propio; del énfasis en prácticas sociales más que en textos; del reconocimiento de la diferencia; y de la atención a las relaciones de poder, autoridad, sentido e identidad que se generan en las prácticas lectoescriturales (Trigos-Carrillo, 2019; Vargas Franco, 2018).

Escritura Colaborativa en la Formación en Escritura

Aunque hay un cuerpo significativo de estudios que exploran la interacción colaborativa en los procesos de escritura (Bañales Faz *et al.*, 2015; Martín del Campo y Martínez Lorca, 2014), esta a menudo ocurre con grados variables de aportación de los sujetos a la elaboración del texto, lo que implica que se presenten diferentes aproximaciones a la coautoría. Dentro de un amplio espectro de prácticas colectivas de escritura, se entiende entonces la coescritura como el ejercicio escritural que implica la intervención de dos o más sujetos que operan desde distintas esferas de actividad para cumplir diferentes objetivos orientados a la elaboración de textos escritos.

Dentro de la coescritura es posible reconocer dos grandes tipologías. La escritura cooperativa implica que los sujetos participantes intervengan el texto con propósitos distintos y en momentos diferentes; además, los cooperadores no están involucrados en la totalidad del proceso escritural. Este enfoque, si bien responde a un modelo de producción en línea, es fundamental para los procesos de edición y publicación científica en la que participan editores, revisores y evaluadores. En contraste, la escritura colaborativa (McDonough y De Vleeschauwer, 2019; Storch, 2013) supone la intervención de los participantes en todas o en la mayor parte de las etapas de construcción del texto; además, su contribución suele ser proporcional, aunque asimétrica dependiendo de los distintos niveles o campos de experticia de los coautores.

La cooperación y la colaboración no han de entenderse como aspectos disyuntivos que admitan una actitud maniquea respecto a una manera adecuada o no de abordar la escritura en equipo; antes bien, muchas veces se encuentran imbricadas la una en la otra, y para efectos del análisis tan solo

señalan los bordes aun difusos de un continuo en el que es posible ubicar y en el que es necesario explorar las distintas prácticas de escritura colectiva y sus roles en la formación, el desarrollo profesional y la construcción de comunidades de aprendizaje, en especial entre los maestros.

Estado actual: escritura colaborativa en educación superior

El rastreo de los antecedentes de investigación en la escritura colaborativa en educación superior permitió identificar tres grandes componentes. Un primer componente hace referencia a los usos y beneficios de la escritura colaborativa entre estudiantes pares (McDonough y De Vleeschauwer, 2019; Storch, 2013), de la cual se desprende un número significativo de estudios acerca del uso de recursos digitales (Bañales Faz *et al.*, 2015; Liu, Jiao y Chen, 2016). Dentro de este primer componente se identifican algunas investigaciones acerca de la revisión entre pares (Rodas y Colombo, 2021). Un segundo componente se enfoca en el uso de la escritura colaborativa empleada en forma específica para la formación de maestros. Acá sobresalen de nuevo los estudios sobre escritura entre pares (Erdogan, 2017; Hadjerrouit, 2016; Vinagre Laranjeira, 2016).

El tercer y último componente se enfoca en una serie de estudios en torno a los modelos de formación doctoral en educación y al lugar que en ellos desempeña la coescritura entre maestros formadores y en formación. Sobresale el trabajo de Hakkarainen *et al.* (2016), quienes contrastan el modelo de formación individual (IM), orientado hacia la elaboración individual de tesis monográficas; con el modelo de formación colectivo (CM), que se basa en la elaboración de artículos científicos escritos de manera colaborativa entre asesores y estudiantes.

Metodología

La descripción del problema, la construcción del marco teórico y la exploración del estado actual permiten concluir que, pese a ser una práctica cada vez más recurrente, la escritura colaborativa entre maestros formadores y

en formación no se ha investigado en profundidad en el contexto latinoamericano. Este vacío es más pronunciado en el marco de los semilleros de investigación y desde el enfoque en literacidades académicas críticas.

Para la implementación del proyecto se propone entonces el desarrollo de un estudio de caso cualitativo desde el paradigma sociocrítico (Guba y Lincoln, 1994), con un enfoque en la investigación acción participativa (Savin-Baden y Major, 2013), en particular en su modalidad colaborativa (Gergen, 2003; Martínez, 2014). Este tipo de estudio no solo permite la recolección y el análisis en profundidad de los datos, sino que además es congruente con la concepción de la formación en investigación de orden colaborativo que se ofrece en los semilleros y con el modelo de formación en literacidades académicas críticas.

El estudio tendrá como unidad de análisis el Semillero en Formación de Maestros de Lenguas (FML). Con respecto a los participantes, además del investigador principal, quien coordina el semillero, serán miembros activos del proyecto sus integrantes actuales, dos o tres de los cuales serán sujetos de estudio durante el ejercicio de escritura colaborativa con el maestro. Los demás miembros del semillero, adscrito al programa de licenciatura en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó, participarán en la construcción de instrumentos, la recolección de datos, y la construcción de reflexiones en torno al ejercicio de escribir de manera conjunta. Se espera contar también con la participación de graduados que hayan participado de experiencias de escritura colaborativa con el maestro coordinador.

Con respecto a la recolección de datos, se prevé el uso de fuentes de archivo del semillero así como el uso de técnicas tradicionales e interactivas para la generación de nuevos datos. Se emplearán grabaciones de sesiones en línea de escritura colaborativa y se tomarán muestras textuales derivadas de las mismas. Este material permitirá la observación participante en entornos digitales y la sistematización del proceso de escritura colaborativa que conduzca a describir los roles, las estrategias y las mediaciones que emplean los maestros coautores. Asimismo, se proyecta el uso de entrevistas o grupos de discusión con estudiantes activos y con graduados del semillero que hayan participado como coautores junto al maestro formador. Por lo menos uno de los grupos de discusión se generará a partir del uso de una

técnica interactiva (mural de situaciones) en formato digital (Paddlet o Jamboard), a partir del cual se generará un texto colaborativo multimodal que recoja las reflexiones finales del semillero en relación con los aportes de la escritura colaborativa entre estudiantes y docente a la apropiación de prácticas de escritura académica desde el enfoque en literacidades.

Conclusiones preliminares

La exploración de la cultura científica permite reconocer, a partir del fenómeno creciente de la coautoría, que los maestros que se forman como investigadores deben adquirir competencias para la escritura académica y para la colaboración científica. La revisión de los modelos en lectura y escritura señala también que es importante que las universidades amplíen su perspectiva con respecto a la formación en la cultura escrita, que les permita pasar de un modelo exclusivamente cognitivista asociado a la alfabetización académica a un modelo en literacidades que incorpore la apropiación de prácticas letradas desde un enfoque crítico.

La revisión de la literatura muestra que existe un cuerpo importante de investigaciones en el área de la escritura colaborativa como estrategia para el desarrollo de la escritura académica; estos estudios, sin embargo, se han enfocado de manera casi exclusiva en la interacción entre estudiantes pares y por lo general lo han hecho desde una visión fragmentada de la escritura asociada al modelo en habilidades de estudio. Además, el término escritura colaborativa adquiere en la literatura un carácter polisémico, pues se emplea para representar todo un espectro de prácticas colectivas de escritura, por lo que pocos autores establecen la diferencia entre cooperación y colaboración.

Se concluye que, aunque la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación no es un fenómeno nuevo, este no se ha estudiado en profundidad, en particular desde el enfoque en literacidades académicas y en el contexto de los semilleros de investigación. Para abordar el estudio de este fenómeno, se propone una metodología de estudio de caso desde un enfoque paradigmático en la investigación acción participativa, que además

permita el uso de algunas técnicas de etnografía digital para reconocer las estrategias, las mediaciones y los roles que permiten a maestros formadores y en formación acceder a la escritura colaborativa con una intencionalidad pedagógica orientada a formar nuevos maestros investigadores.

Referencias

- Abad, J. V. y Pineda, L. K. (2018). Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 85-98.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 127-138.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 289-297). Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Erdogan, O. (2017). The effect of cooperative writing activities on writing anxieties of prospective primary school teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 560-570.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From “socially situated” to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). Routledge.

- Gergen, K. (2003). Action research and orders of democracy. *Action Research*, 1(1), 39-59.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13-26.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Hadjerrouit, S. (2016). Assessing the level of collaborative writing in a wiki-based environment: A case study in teacher education. En J. Spector, D. Ifenthaler, D. Sampson y P. Isaias (eds.), *Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age* (pp. 197-216). Springer.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J. y Lehtinen, E. (2016). Extending collective practices of doctoral education from natural to educational sciences. *Studies in Higher Education*, 41(1), 63-78.
- Heno Salazar, J. I., Londoño-Vásquez, D. A. y Frias-Cano, L. Y. (2014). Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 27-45.
- Horner, B. (2013). Ideologies of literacy, “academic literacies,” and composition studies. *Literacy in Composition Studies*, 1(1), 1-9.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Liu, X., Jiao, J. y Chen, J. (2016, July). Writing collaboratively via wiki: An english teaching study. En S. K. S. Cheung, Lam-for Kwok, J. Shang y A. Wang, R. (eds.), *Kwan Blended Learning: Aligning Theory with Practices 9th International Conference, ICBL 2016, Beijing, China, July 19-21, 2016, Proceedings* (pp. 14-23). Springer.
- Machado-Alba, J. E. y Machado-Duque, M. E. (2014). The role of research incubators in encouraging research and publication among medical students. *Academic Medicine*, 89(7), 961-962.
- Malderez, A. (2009). Mentoring. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 259-268). Cambridge University Press.
- Martín del Campo, B. y Martínez Lorca, M. (2014). Teaching academic writing: An intervention across the curriculum. *@ tic revista d'innovació educativa*, 13, 12-22.
- Martínez, M.C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-acción educativa. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 18, 58-86.

- McDonough, K. y De Vleeschauwer, J. (2019). Comparing the effect of collaborative and individual prewriting on EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing, 44*, 123-130.
- Mora, R. A. (2018). *Developing my identity as a research educator: A journey of self-reflexivity*. <https://eric.ed.gov/?id=ED591536>
- Observatorio de Ciencia y Tecnología. (2020). *Indicadores de Ciencia y Tecnología, Colombia, 2019*. <https://ocyt.org.co/Informeindicadores2019/indicadores-2019.pdf>
- OECD. (2021). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2021: Times of Crisis and Opportunity*.
- Olave-Arias, G. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores, 16*(3), 455-471.
- Pirela de Faría, L. y Prieto de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción, 22*(50), 159-178.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 15 de septiembre). *Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*.
- Rodas, E. L. y Colombo, L. (2021). Self-managed peer writing groups for the development of EFL literacy practices. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ), 24*(4).
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Street, B. (1999). Academic literacies. En C. Jones, J. Turner & B. Street (eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issue* (pp. 193-227). John Benjamins.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(1), 13-26.
- Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educativa, 57*(3), 153-174.
- Vinagre, M. (2016). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology, 47*(4), 787-802.

18. Desarrollo de las actitudes y destrezas investigativas en el proceso de formación de licenciados en Antioquia¹

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica Luis Amigó
deivis.mosqueraal@amigo.edu.co

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó
jairo.gutierrezav@amigo.edu.co

Resumen

El objetivo del presente texto es analizar la importancia del proceso de formación investigativa en las facultades de educación en Antioquia. Se realizaron entrevistas a coordinadores de programas de licenciatura en educación infantil para conocer la importancia del desarrollo de las actitudes y destrezas investigativas en el proceso de formación de estudiantes de esta licenciatura; se aplicaron técnicas documentales a los Proyectos Educativos de Programa, para identificar las tensiones entre las formas de generar conocimiento y su utilización en

¹ Derivado del proyecto de investigación "Tensiones, convergencias y divergencias entre los significados en torno a la formación en investigación y las prácticas del docente investigador en las facultades de educación de Antioquia".

el ámbito educativo. Se concluye que existe falta de coherencia al momento de llevar los propósitos formativos a la práctica, ya que solo uno de los programas estudiados articula de manera efectiva sus propósitos con la práctica pedagógica. Se recomienda materializar un plan de fortalecimiento de los procesos científicos basado en una reformulación de la estructura asignaturista, por uno que integre el ejercicio investigativo y pedagógico en un mismo campo, que posibilite entender las realidades educativas, contextuales y sociales y que repercuta de manera significativa en la formación pertinente de estudiantes de licenciatura.

Palabras clave: formación de docentes, procesos investigativos, docente investigador, formación investigativa.

Introducción

Las actuales transformaciones de tipo económico, social, cultural y educativo plantean un nuevo tipo de sociedad y requieren de un nuevo tipo de sujeto crítico que sea participe de su propio desarrollo y, por ende, que contribuya al mejoramiento de las condiciones sociales del contexto en el que se desenvuelve, pero esto solo será posible en la medida en que se entienda la escuela como el escenario propicio desde donde se gesten las grandes transformaciones que requiere la sociedad, y es precisamente ahí donde se requiere de docentes empoderados que sean capaces no solo de conocer, sino también de entender los diversos dispositivos de poder que direccionan los procesos educativos y que son los culpables de ralentizarlos a fin de que dichos cambios no se lleven a cabo.

Por tanto, se requiere fortalecer los sistemas de formación de docentes, ya que estos son los llamados a direccionar el acompañamiento de sujetos críticos, teniendo en cuenta que deben ser formados con bases epistemológicas claras y cimentadas en la necesidad de construir una sociedad más justa y equitativa. Los estudiantes de licenciaturas deben dotarse de herramientas investigativas que les ayuden a entender y transformar su realidad desde lo instrumental y basados en principios crítico-sociales que inciten a la comprensión colectiva de los fenómenos sociales.

Por consiguiente, en este texto encontrarán, en primer lugar, un acercamiento a las tensiones entre dos formas de abordar los procesos de generación de conocimientos en la formación de docentes, posteriormente, se abordará el recuento histórico en la formación de docentes y la necesidad de formar licenciados con bases investigativas cimentadas en principios epistemológicos críticos que brinden las herramientas pertinentes para provocar fisuras en los diversos dispositivos de poder, ya que son los docentes los llamados a gestar y generar los cambios estructurales que este tipo de sociedad requiere; y, por último, se realizará un acercamiento a los requerimientos que la formación en investigación de maestros necesita desde un horizonte epistemológico crítico social.

Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo basado en un método hermenéutico-crítico. Para su realización se seleccionó el programa de educación infantil, ya que era el único que se encontraba activo en las cuatro (4) facultades de educación seleccionadas pertenecientes a la Universidad Católica de Oriente, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad de Antioquia y la Universidad San Buenaventura, las cuales fueron escogidas por poseer una vocación histórica en la formación de docentes, y ofrecen unos ciclos regulados de profesionalización desde la licenciatura, especializaciones, maestrías, hasta doctorados. Este proceso se desarrolló por medio de técnicas de análisis documental a los Proyectos Educativos de Programa (PEP) de las licenciaturas escogidas y la entrevista semiestructurada para identificar las opiniones que poseen los directores de programa y coordinadores de procesos investigativos, sobre sus propósitos formativos en investigación y la importancia de los mismos en la formación de licenciados.

Resultados

Tensiones entre dos formas contrarias de generar conocimientos en las facultades de educación

Los cambios promovidos por la sociedad actual son de tipo económico; el neoliberalismo contemporáneo ha posibilitado el aumento de brechas sociales que acentúan la falta de equidad, pero también en los campos tecnológicos, clínicos y en la generación de conocimientos; lo anterior genera la necesidad de entender las relaciones de poder que se entretienen en este nuevo modelo de sociedad y a su vez la necesidad de promover cambios sustanciales que posibiliten nuevos caminos de esperanza y transformación para el beneficio de la mayoría de los sujetos.

En consecuencia, la generación de conocimientos en este nuevo tipo de sociedad, requiere una nueva concepción de educación y una nueva manera de concebir y formar al sujeto. Esto requiere que se prioricen los procesos educativos como un factor de cambio determinante que posibilite transformaciones asertivas en la sociedad. Por tanto, es relevante entender las tensiones existentes entre dos miradas distintas en la forma de asumir la generación de conocimientos en la universidad. La primera, una visión que se basa en la necesidad de generar avances científicos, solo con la intención de nutrir la cadena productiva y económica de los grandes direccionadores del poder; la necesidad por publicar sin sentido, cumplir indicadores técnicos y acentuar la relación universidad-empresa, son el pilar de este modelo de sociedad del conocimiento, donde se asume a la academia como un mero escenario de consumo.

No obstante, se encuentra una visión distinta, en la que la prioridad no es la búsqueda por generar conocimientos para nutrir el aparato productivo y económico, sino que sea el motor de las transformaciones sociales que requiere el contexto actual, un nuevo concepto que se empeñe en promover reivindicaciones sociales y que genere condiciones necesarias para gestar cambios asertivos en la búsqueda de una sociedad, una academia y un sistema educativo más justo y equitativo. En este sentido, Gómez (2017) sostiene que “la capacidad transformadora que han demostrado en las últimas décadas en infinidad de campos, las hace imprescindibles

para garantizar nuestra infraestructura cultural, nuestra forma de vida y las mediaciones cotidianas” (p. 11).

En este sentido, se deben considerar los procesos formativos docentes como un elemento primordial en la forma de gestar conocimientos en este nuevo modelo de sociedad, en el que la educación debe cumplir una tarea primordial de formar individuos capaces de gestar procesos creativos e innovadores y que utilicen todo su potencial en la generación de transformaciones sustanciales que solucionen los problemas sociales. Becker (1983) plantea que el campo educativo juega un papel preponderante a la hora de lograr que las sociedades logren las metas propuestas, en este sentido, la preocupación por el aprendizaje y la formación de sujetos deja de ser un asunto de reflexión netamente del ámbito educativo, sino que cobra gran importancia en todas las esferas sociales y económicas.

Recuento histórico del proceso de formación de docentes en Colombia

Con una nueva concepción de conocimiento y sociedad, viene también la necesidad de reflexionar en relación con las características que poseen los encargados de formar a este nuevo tipo de sujeto crítico, creativo e innovador que se requiere. Lo anterior es importante si se tiene en cuenta la necesidad que existe de formar docentes de excelentes calidades disciplinares y capacidades humanas e investigativas como plantea Boom (2004), quien afirma que es necesario “formar docentes de la más alta calidad científica y ética, que desarrollen la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber y que a su vez fortalezcan la investigación en el campo pedagógico y disciplinar” (p. 194).

Las intencionalidades en cuanto a la formación de estudiantes de licenciatura han presentado cambios. A mediados de los años ochenta la intencionalidad se centraba en rescatar el elemento humano de la educación, en otras palabras, la preocupación por la reflexión de la práctica pedagógica, de modo que la pedagogía recuperara su lugar como saber y se alejara de las dinámicas de un diseño instrumental. Esto se sustenta en las afirmaciones de Herrera (1996), quien considera al maestro “como sujeto de elaboracio-

nes conceptuales por medio de su práctica, lograría una proyección de la práctica pedagógica como práctica discursiva” (p. 16). Desde este punto de vista, la pedagogía debe verse no solo desde una visión instrumental, sino también como una práctica discursiva.

Posteriormente, surgió un proyecto denominado “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia” (Echeverry, 1979), con el que se buscó recuperar la práctica pedagógica desde la discursividad, analizando la relación del saber pedagógico en la sociedad y a su vez disponiendo de una visión política que consistía en rescatar la práctica educativa desde su proyección social, considerando al maestro como el soporte del saber pedagógico. Lo anterior, sustenta la idea de que en todo proceso de formación de docentes deben converger la fundamentación de habilidades especializadas y los diferentes rasgos investigativos que permitan generar transformaciones en el contexto social de desenvolvimiento.

En este orden de ideas, se retoma la propuesta de la Universidad de Antioquia, la cual buscaba reformar las facultades de educación, con el fin de que estas fuesen concebidas como comunidades intelectuales que giraran entorno al saber pedagógico. Lo anterior se sustenta en los aportes de Zuluaga (1999) quien define la enseñanza “como eje central del quehacer de la facultad, eje tanto en sentido teórico como práctico, en torno al cual giran las articulaciones de la pedagogía con las ciencias objeto” (p. 34). La labor de formar estudiantes de licenciatura no consiste únicamente en la adquisición de una disciplina específica, sino que tiene que ser un escenario donde estos asuman su rol en la sociedad a través de la reflexión.

El papel de la formación investigativa en los programas de licenciatura

Los docentes que orientan el proceso formativo en licenciaturas deben entender su papel en la sociedad y contribuir de manera innovadora a las transformaciones sociales que se requieren en la actualidad, por tanto, abordar los procesos de formación en investigación de los licenciados es prioritario en tanto es una de las herramientas que materializa el proceso de reflexión y comprensión de los fenómenos sociales. En este sentido, el Ministerio de

Educación Nacional (2013) formula un sistema de formación de educadores, en el cual establece tres ejes transversales: el pedagógico, el evaluativo y el investigativo, en este último recae un papel primordial, ya que se debe asumir como una disposición de indagación y la actitud reflexiva permanente del docente en torno a su praxis, con un sentido investigativo. De igual forma, el docente debe formarse como intelectual y productor de conocimiento académico que reconoce la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Por tanto, quien estudia programas de licenciatura está llamado a ser un promotor de interés y asombro en sus futuros estudiantes. Esto solo lo podrá cumplir si en el trascurso de su formación ha logrado cultivar una actitud reflexiva e investigativa. En este sentido Woods (1987) sostiene que formar en investigación implica “orientar la capacidad de formular los cuestionamientos que promueven el desarrollo del pensamiento holístico y formar un sujeto cultural que se pregunta por la realidad con actitud de construir alternativas de solución” (p. 36).

La Unesco (2010) reafirma la necesidad de mantener una reflexión constante en todo lo relacionado a los referentes de formación y el entorno del docente, dándole importancia a los cuestionamientos sobre quien enseña, bajo qué condiciones enseña y en que contextos enseña. Sin embargo, el hecho que se incorpore el componente investigativo en la formación de docentes, no lo convierte automáticamente en docente-investigador, ya que para esto requiere asumir entre sus funciones la de producir nuevo conocimiento pedagógico que contribuya de manera directa a las transformaciones educativas que requiere el país. Por consiguiente, Restrepo (2004) señala que se requiere de “una actualización permanente del docente y una reflexión constante sobre su práctica pedagógica, construyéndola, criticándola, ensayando alternativas y validándolas para mejorar esta práctica y propiciar así un mejor aprendizaje en sus alumnos”.

Análisis hermenéutico del proceso de formación en investigación de los licenciados en Antioquia

La necesidad de formar maestros con habilidades investigativas, es preponderante al momento de pretender formar sujetos críticos, y más aún si se

parte del hecho de que no se puede dar de lo que no se posee, en este caso, si los maestros no se forman como sujetos críticos asumiendo su rol político en la sociedad, por consiguiente, no podrán formar sujetos con estas cualidades. En este sentido, se ofrecen algunos principios de pedagogía crítica como una alternativa que posibilita la conciencia y autorreflexión de los procesos educativos que se desarrollan; al respecto Freire y Arijón (2015) sostienen que la “formación investigativa permite entender de manera asertiva la complejidad educativa como una teoría del conocimiento puesta en práctica, como un acto político y un acto estético” (p. 4). De este modo, los procesos que afirman la formación investigativa dejan de ser una cuestión solo teórica del ámbito educativo, y pasan a convertirse en un campo de acción que cobra importancia en los ámbitos sociales, culturales, económicos, etc.

Asimismo, es relevante entender a Giroux (2016), quien afirma que “los docentes a través de las destrezas investigativas, deben abordar los problemas humanos, para lograr la defensa de la educación pública y posibilitar así la democracia radical” (p. 12). Lo anterior sustenta la necesidad de que los docentes entiendan los contextos escolares a través de la indagación y asuman un rol protagónico en la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas sociales. Esta postura requiere que tanto docentes como estudiantes entiendan las prácticas críticas del saber como una opción para lograr un cambio social.

No obstante, se debe reconocer que la formación investigativa debe entenderse como una práctica política social y cultural, al tiempo que indaga sobre las formas de subordinación que crean inequidades, sobre el rechazo a las relaciones acontecidas en el salón de clases que descartan la diferencia, y sobre el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. Por tanto, se requiere de un docente crítico que asuma el diálogo y la investigación como elementos esenciales de los procesos educativos. En consecuencia, se debe propender porque los estudiantes de licenciatura se formen guiados por principios que busquen la superación de las desigualdades humanas, y en cuyos fundamentos se articulen las prácticas pedagógicas y las prácticas investigativas para for-

mar una sinergia indisoluble que genere transformaciones educativas y socioculturales.

Discusión y conclusiones

Después de haber analizado y reflexionado con respecto a la importancia de la formación de los maestros y hacer énfasis su formación investigativa, se puede concluir que en la actualidad, son imperantes transformaciones significativas al componente educativo, de modo que el docente se convierta en el eje articulador que genere dichos cambios desde los procesos reflexivos y propositivos de su práctica pedagógica. Estos cambios, solo serán posibles si este asume su rol como sujeto político y crítico al incorporar actitudes y destrezas investigativas al proceso formativo. Por tanto, se requiere que los sistemas de formación de maestros en Colombia se reformulen en sus aspectos epistemológicos e investigativos, a fin de que esta se entienda como un proceso mediante el cual los docentes se convierten en agentes autotransformadores de sus realidades, tal como dice Giroux (2016), que sean docentes capaces de “armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes”.

Lo anterior, obliga a repensar el proceso de formación de licenciados, ahora como un proceso integral que posibilite que las practicas pedagógicas e investigativas generen oposición a las estructuras dominantes de poder, y cuyo fin primordial sea enseñar a pensar, desde el ejemplo y la acción reflexiva transformadora.

Referencias

- Becker, G. (1983). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.
- Echeverry, O. d. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 1-26.
- Freire, P. y Arijón, A. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi, G.(Traductoras)/Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi, G.(Translators). Praxis educativa, 17(2), 13-26.
- Gómez Yepes, V. H. (2017). Ciencia y tecnología: Cambios, transformaciones y retos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 25(37), 9-12.
- Herrera, M. (1996). *Identidad profesional y formación de directores*. Fundación Polar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Restrepo Gómez, B. (2004). Formación investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y operacionalización de esta última. *Temas de Educación*, 19-39.
- Unesco. (2010). *Formación de maestros*. Praxis.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Zuluaga de Echeverry, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Anthropos.

19. Actitudes de los docentes de básica primaria de instituciones públicas de Medellín frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad¹

Jefferson Tello-Zuluaga
Universidad Pontificia Bolivariana
jefferson.tello@upb.edu.co

Resumen

La inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular es un interés de muchos gobiernos a escala global y se ha convertido en parte importante de la agenda de organizaciones con presencia internacional como la Unesco. Por este motivo, se plantean acuerdos internacionales en la materia, que tienen impacto en la legislación particular de cada país. La materialización de estas leyes, decretos y recomendaciones requiere de la participación de estamentos específicos en las instituciones. Es aquí donde el docente desempeña un papel determinante para hacer realidad los postulados tanto locales como internacionales, quien debería ofrecer una educación de calidad para el estudiantado con discapacidad. La literatura académica asociada al estudio de los procesos de atención a

¹ Derivado del proyecto de investigación "Actitudes de docentes oficiales frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula".

la discapacidad, ha demostrado que las actitudes de los docentes son uno de los factores determinantes en el éxito o el fracaso de las iniciativas tendientes a generar espacios de inclusión en las instituciones educativas.

Asimismo, los reportes estadísticos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) muestran que la mayor parte de la población colombiana que presenta alguna discapacidad y que se encuentra dentro del sistema educativo, asiste al aula regular dentro de instituciones públicas en el nivel de básica primaria, lo que hace que analizar este contexto en particular se convierta en una posibilidad para profundizar en el conocimiento de las prácticas docentes, en relación con la educación inclusiva y la forma en que esta se relaciona con las actitudes del profesorado.

Palabras clave: discapacidad, educación inclusiva, actitudes docentes.

Introducción

La presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular, es una realidad ineludible en la actualidad. En esta medida, múltiples investigaciones (Viquez *et al.*, 2020; Molinar Monsiváis y Cervantes Herrera, 2021; Morales, 2017) han demostrado que el éxito o el fracaso escolar de esta población radica en variados factores, entre los que sobresalen las formas en que el colectivo docente asume los procesos de educación inclusiva. Lo anterior implica que las actitudes de los docentes frente al estudiantado con discapacidad se conviertan en el principal apoyo o la principal barrera para su desempeño académico (Antonak y Livneh, 2000). Dentro de este panorama, el interés de los estudios sociales por el análisis de las actitudes radica, de acuerdo con algunos autores, en su relación con los comportamientos de las personas (Baron y Byrne, 2005; Laca Arocena, 2005), siendo la psicología social y la educación dos de los campos que mayor atención han puesto en este aspecto (Molinar Monsiváis y Cervantes-Herrera, 2020).

Las actitudes se definen como una predisposición a reaccionar de una forma particular ante un estímulo determinado (Abellán Hernández, 2019). En esta medida, las actitudes pueden ser favorables o desfavorables

en relación con una idea, propuesta o concepto y se ven reflejadas en casi cualquier aspecto de la vida social, con una tendencia a ser ambivalentes, lo que implica que no son del todo positivas o enteramente negativas (Baron y Byrne, 2005). Autores como González Rojas y Triana Fierro (2018), afirman que las actitudes son el resultado de un proceso de aprendizaje personal que se nutre a partir de las experiencias individuales y que, aunque estas pueden variar mínimamente a lo largo de la vida, suelen ser constantes. De manera que, como lo mencionan Baron y Byrne (2005), las actitudes que se tornan ambivalentes son susceptibles de una modificación, por el contrario, las actitudes que son uniformes, ya sean negativas o positivas, difícilmente podrán sufrir algún tipo de modificación.

Asimismo, una actitud puede definirse como un sentimiento a favor o en contra de un acontecimiento, lo que establece unos modos consistentes de reaccionar ante diversas situaciones, personas o contextos y que influye en las ideas y comportamientos de un sujeto (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; González Rojas y Triana Fierro, 2018).

Baron y Byrne (2005), establecen tres dimensiones que influyen en la creación de actitudes positivas o negativas en las personas. En primer lugar, se encuentra el componente cognoscitivo que se establece a partir de las creencias individuales respecto de un objeto, concepto o situación y se nutre de la información que cada uno posee sobre ese aspecto en particular. El segundo componente es el afectivo, que se aprende de los demás y se caracteriza por la carga sentimental que se le otorga a un objeto o acontecimiento, aunque no se tenga mayor información sobre el mismo. Por último, se encuentra el componente conductual que se refiere a la forma en que las personas reaccionan o actúan ante diferentes situaciones, este componente es el que determina la acción a favor (positiva) o en contra (negativo) frente a un acontecimiento o idea.

El componente afectivo se caracteriza por una fuerte carga emocional, que genera sentimientos positivos o negativos que afectan la manera en que una persona reacciona ante cierto tipo de estímulos. El elemento cognitivo se refiere a las ideas previas sobre un aspecto determinado que resultan del aprendizaje individual o colectivo, las cuales se forman mediante la interacción y el reconocimiento de experiencias particulares en relación con

la situación, concepto o sujeto objeto de la actitud (Briñol *et al.*, 2008). El aspecto conductual, responde a las reacciones concretas que tienen las personas, las cuales se fundamentan en lo afectivo y cognitivo, para generar actos más o menos estables acerca de la misma situación (Molinar Monsiváis y Cervantes Herrera, 2021).

Por consiguiente, las actitudes docentes hacen referencia a las formas en que los maestros asumen la discapacidad, reaccionan ante ella e interactúan con las situaciones propias del contexto educativo y social en el que participan personas con discapacidad. Estas actitudes se reflejan en los pensamientos, actos, creencias y discursos del profesorado, se forman a lo largo de su experiencia personal y laboral (Verdugo, 2003) y se manifiestan en sus intervenciones pedagógicas cotidianas, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas (Arias Beltrán *et al.*, 2007).

Objetivo general

- Establecer la influencia de las actitudes de los docentes de básica primaria de los colegios de calidad de Medellín frente a los estudiantes con discapacidad en el desarrollo de los procesos de educación inclusiva.
- Objetivos específicos
- Identificar las actitudes de los docentes de básica primaria de los colegios de calidad de Medellín frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.
- Caracterizar las prácticas educativas que realizan los docentes de los colegios de calidad de Medellín frente a la educación inclusiva.
- Describir las actitudes de los docentes de básica primaria de los colegios de calidad de Medellín frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.

Metodología

La postura metodológica planteada para esta investigación, es de tipo mixto. La elección del enfoque obedece a las características del problema a estudiar,

puesto que la investigación educativa parte del estudio de fenómenos sociales complejos, multidimensionales y en constante evolución (Pereira Pérez, 2011; Uprichard y Dawney, 2019), lo que implica un acercamiento desde un enfoque amplio e integrador que cuente con instrumentos que aporten tanto rigurosidad como flexibilidad, dándole al investigador la posibilidad de abordar las diferentes fuentes de investigación e integrar los datos.

En este caso, el análisis de las actitudes docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, parte de una amalgama de elementos entre los que sobresalen dos planteamientos, uno de tipo objetivo, para el que resulta útil una revisión cuantitativa por medio de encuestas o escalas de valoración, y otro subjetivo, soportado en las entrevistas y la observación participante, siendo estos elementos, de corte cualitativo (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Hernández Sampieri *et al.*, 2010).

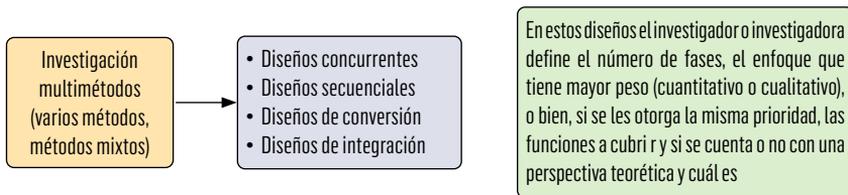
De acuerdo con Pereira Pérez (2011), para investigaciones como la planteada en este trabajo, es viable la aplicación de un diseño mixto para aproximarse a estudios inmersos en un ambiente pedagógico, a partir de la intención del investigador de darle voz a los actores, en este caso al colectivo docente, lo cual coincide de forma directa con el objetivo general de la investigación, que como ya se mencionó es el de establecer la influencia de las actitudes de los docentes de básica primaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas. En este sentido, no se pretende obtener datos numéricos de forma exclusiva, sino también, comprender las formas en que los actores interactúan con la población estudiantil con discapacidad y cómo sus actitudes se convierten en una barrera o en un potenciador del desarrollo escolar de esta población, para lo cual, los datos de orden cualitativo representan un aporte fundamental.

En esta medida, es necesario considerar algunas de las tensiones actuales sobre la utilización de las metodologías mixtas en la investigación social. De acuerdo con Fàbregues *et al.* (2021), la investigación sustentada en enfoques mixtos ha visto una proliferación sobresaliente en las últimas dos décadas, sobre todo en la investigación educativa. Sin embargo, algunos detractores de esta forma de abordar la investigación argumentan que para aprovechar de forma cabal las aportaciones de uno y otro enfoque, es necesario desarrollar una integración profunda, no solo respecto de los

instrumentos de recolección de información, sino desde procesos previos a la elección de estos. Lo anterior implica que la integración de los métodos debe verse reflejada en la investigación desde el problema mismo, debe tener representación tanto en los objetivos como en las preguntas (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Fàbregues *et al.*, 2021; Pereira Pérez, 2011), generando un proceso en el que ambos frentes, el cualitativo y el cuantitativo, dialoguen entre sí de forma fluida.

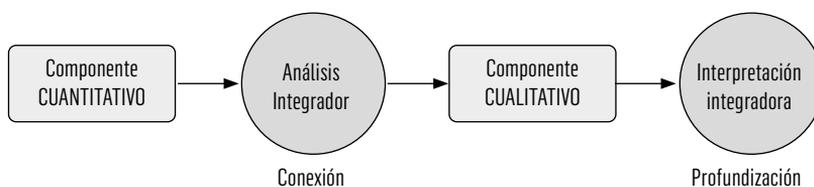
Los métodos mixtos presentan diferentes denominaciones en razón de su forma de integración, Hernández Sampieri *et al.*, (2010), como se refieren en la figura 1.

Figura 1. Tipología de los métodos y diseños de investigación mixtos



Fuente: Hernández Sampieri *et al.*, (2010).

Esta investigación se apoya en un método mixto, con diseño secuencial explicativo (CUAN-CUAL), a partir de la aplicación de instrumentos cuantitativos como la encuesta y las escalas de valoración, seguido de un proceso de análisis integrador de los datos, para luego plantear entrevistas en profundidad con actores clave. Seguido por la interpretación y el análisis en profundidad de todas las fuentes de información. La figura 2 resume este proceso de forma puntual.

Figura 2. Diseño mixto secuencial

Fuente: Bagur-Pons et al., (2021).

Resultados

La revisión de la literatura académica en la que se soporta esta etapa de la investigación, muestra resultados ambivalentes con respecto al tipo de actitudes que presentan los colectivos docentes frente a los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aula regular. Un aspecto que resulta natural, ya que las actitudes de una persona obedecen a múltiples factores tanto personales como contextuales, lo que implica que no sea posible establecer una posición única respecto de un concepto, idea o situación (Di Nardo *et al.*, 2014). Lo anterior implica una revisión pormenorizada de cada contexto y situación para así ofrecer resultados acordes a las actitudes de los participantes en una investigación (Bravo Cópola, 2013).

Ahora bien, el contexto colombiano, ofrece una serie de datos que permiten establecer un panorama general sobre las condiciones de la educación inclusiva y de las personas con discapacidad en el entorno escolar. Así pues, de acuerdo con los resultados del censo nacional de población y vivienda realizado en Colombia (DANE, 2018), se estimó que para el año 2018 la población de colombianos ascendía a 48.258.494, entre los cuales 3.134.036 personas declararon tener dificultades para realizar actividades básicas diarias y 1.784.372 se identificaron como personas con discapacidad. En el departamento de Antioquia, hasta 2015, se reportaron 387.313 personas en situación de discapacidad, de las cuales 15.640 aproximadamente se encuentran en Medellín (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Dentro de las principales barreras para la participación y la comunicación que encuentran las personas con discapacidad, sobresale su escaso acceso a la educación formal. Esto se refleja en la reducida cantidad de personas reconocidas como discapacitados que asisten de manera regular a las aulas (Organización Mundial de la Salud, 2011). Lastre *et al.*, (2019), mencionan que de las personas matriculadas en el sistema educativo público colombiano, solamente el 1.34 % son personas con discapacidad y solo el 37.9 % de este grupo termina la primaria, un número muy bajo en relación con la cantidad de personas en esta condición. Al respecto, un estudio del Ministerio de Salud y Protección Social (2018), menciona que de 1.178.703 personas con discapacidad registradas en el RLCPD², únicamente 140.052 reportan estar estudiando.

Una de las razones principales por las que las personas con discapacidad no forman parte de la educación formal, se debe a las dificultades que su condición ocasiona para acceder al sistema educativo y para permanecer en él (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015), esto implica que la gran mayoría de esta población no forma parte de ningún sistema de escolarización.

Dentro de este panorama, el Ministerio de Salud y Protección Social (2018) concluye que, del grupo de personas con discapacidad que reporta estar estudiando, 114.381 asisten a instituciones educativas públicas, lo que hace que comprender las formas en las que se asume la discapacidad y la educación inclusiva dentro de este contexto resulte relevante para el ambiente investigativo nacional.

En relación con el nivel de escolaridad alcanzado por el estudiantado con discapacidad, según el mismo estudio del Ministerio de Salud y Protección Social (2018), 2 % cursó el grado preescolar, 42 % terminó la primaria y 20 % la secundaria básica. Entre esta población, 2 % terminó el nivel técnico, junto con 2 % que terminaron el tecnológico y otro 2 % que culminó el nivel universitario, lo que representa una cantidad mínima de la población nacional reconocida como personas con discapacidad.

² El RLCPD (Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad), es una herramienta de registro virtual y voluntario que recoge información sobre las condiciones de las personas con discapacidad radicadas en Colombia.

Este grupo está seguido de un 32 % que no participó de ningún nivel educativo (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). Como se puede observar en los datos recolectados, el nivel de básica primaria de las instituciones educativas públicas, acoge a la mayor parte de la población en condición de discapacidad escolarizada del país, lo cual convierte este entorno en una valiosa fuente de información para comprender las formas en que se asume la atención a la discapacidad dentro del sistema educativo colombiano y cómo en él se desarrollan prácticas pedagógicas que responden a los postulados de la educación inclusiva, o van en contravía con los planteamientos nacionales e internacionales.

En este orden de ideas, el rol del docente estatal del nivel de básica primaria se torna determinante para el éxito de los procesos de educación inclusiva y atención a la discapacidad, convirtiendo sus creencias, actitudes y prácticas en un elemento fundamental para el desarrollo escolar de los estudiantes en esta condición (Echeita Sarrionandia, 2013).

Rojas (2014) comenta que las creencias de los docentes no se transmiten de forma directa y consciente a su práctica pedagógica, sino que son sistemas cognitivos más o menos flexibles que están condicionados por el contexto formativo, laboral y personal de cada docente. Igualmente, Harfiani y Akrim (2020), concluyen que una de las dificultades para el establecimiento de los procesos de inclusión y atención a la diversidad en el entorno escolar, radica en la falta de formación, conocimiento y comprensión de aspectos teóricos y prácticos relacionados con la atención a la discapacidad por parte de los docentes. Este planteamiento coincide con la postura de Domagala-Zysk y Knopik (2020), quienes mencionan que los procesos de adaptación necesarios para la implementación de prácticas inclusivas requieren de competencias profesionales muy elevadas de parte de los docentes, lo que los sitúa en un lugar determinante para el éxito de cualquier política de inclusión.

La actitud del docente respecto de los procesos de educación inclusiva se establece como un elemento fundamental para el desarrollo de procesos de atención a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos. Sin embargo, esta situación se hace más relevante en el nivel de básica primaria de las instituciones públicas, pues es en este donde se

concentra la mayor población de estudiantes con discapacidad que forman parte del sistema escolar del país. Así que conocer las actitudes de los docentes sobre la discapacidad, permitirá evidenciar la manera en que estas actitudes afectan el proceso de inclusión y los aprendizajes de la población con discapacidad escolarizada.

Al respecto, Echeita Sarrionandia (2013) afirma que la necesidad de centrar la atención de los procesos de investigación sobre la discapacidad en el nivel de básica primaria radica en la naturaleza preventiva que la implementación de prácticas inclusivas en la escuela representa para combatir la discriminación y la desigualdad (personal o académica) a la que se ven expuestas las personas con discapacidad a lo largo de su vida.

Discusión y conclusiones

Las publicaciones académicas relacionadas con las actitudes de los docentes son abundantes en las diferentes bases de datos e índices de consulta, sin embargo, lo referente a la actitud de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular de instituciones públicas, resulta menos frecuente (Solís García y Borja González, 2020), por tanto, este es un campo en que se presentan múltiples posibilidades de intervención dentro de un contexto investigativo.

Aun así, la literatura revisada muestra una inclinación hacia las actitudes positivas de parte del profesorado (Abellán Hernández, 2019; Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; Sanhueza Henríquez *et al.*, 2012; Tárraga-Mínguez *et al.*, 2020), actitudes que se observan en mayor medida en los docentes jóvenes, esto debido a que su formación universitaria incluyó acercamientos a los procesos asociados a la discapacidad y a la atención del estudiantado en esta condición (Tárraga-Mínguez *et al.*, 2020). Estas conclusiones encuentran semejanza con el trabajo de Clavijo *et al.*, (2016), pues como parte de su investigación concluyeron que los maestros con menos años de servicio tienden a mostrar una actitud positiva ante los procesos de educación inclusiva. Ahora bien, esta postura es contraria a los resultados encontrados por Angenscheidt Bidegain y Na-

varrete Antola (2017), quienes concluyeron que los docentes veteranos tienen una actitud favorable frente a los estudiantes con discapacidad en contraposición a los docentes más jóvenes.

Por otro lado, no se han encontrado trabajos que traten esta temática en Medellín, con docentes de contratación estatal y en el nivel de básica primaria, lo que constituye un vacío en la literatura académica y hace que este trabajo se enfoque en un componente que aún no ha sido abordado en profundidad, de manera que puede aportar información significativa que propicie el avance de este campo de estudio y sirva de soporte para el establecimiento de propuestas de formación e investigación docente en diferentes niveles.

Referencias

- Abellán Hernández, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(3), 207-2019.
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Antonak, R. y Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Arias Beltrán, L., Bedoya Agudelo, K., Benítez Pérez, C., Carmona Cortés, L. J., Castaño Úsuga, J. C., Castro Garavito, L., Pérez Corrales, L. y Villa Betancur, L. M. (2007). Formación docente: Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(47), 153-163.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B. y Verger, S. (2021). Integrative approach of mixed methodology in educational research. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Prentice Hall.
- Bravo Cópola, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación incluso del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* [tesis de doctoral, Universidad de Costa Rica].
- Briñol Turnes, P., Falces Delgado, C. y Becerra Grande, A. (2008). Actitudes. *Psicología Social*, 3, 457-490.

- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Censo Nacional de Población y censo nacional de vivienda*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/infografias/info-CNPC-2018total-nal-colombia.pdf>
- Di Nardo, M., Kudláček, M., Tafuri, D. y Sklenáříková, J. (2014). Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at university parthenope of Napoli. *Acta Gymnica*, 44(4), 211-221.
- Domagala-Zysk, E. y Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing incluso education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203-220.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Fàbregues, S., Molina-Azorin, J. F. y Fetters, M. D. (2021). Virtual special issue on “quality in mixed methods research”. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 146-151.
- González Rojas, Y. y Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Harfiani, R. y Akrim, A. (2020). Alternative of troubleshooting incluso education in kindergarten. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 6), 229-239.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Laca Arocena, F. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 117-126.
- Lastre, K. S., Anaya, F. y Martínez, L. E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40(33).
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Sala situacional de las personas con discapacidad (PCD)*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Sala-situacional-discapacidad-Nacional-agosto-2015.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Sala situacional de las personas con discapacidad (PCD)*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Molinar Monsiváis, J. y Cervantes-Herrera, A. del R. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el

- alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 171-181.
- Molinar Monsiváis, J. y Cervantes-Herrera, A. del R. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH: Un estudio de observación indirecta. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 87-100.
- Morales Gil, I. M. (2017). *Calidad de vida en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Disfunción ejecutiva y comorbilidad* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.
- Sanhueza Henríquez, S., Granada Azcárraga, M. y Bravo Cóppola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.
- Solís García, P. y Borja González, V. (2020). Profesorado de educación física: Sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *Viref: Revista de Educación Física*, 9(3), 87-103.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education in Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46.
- Uprichard, E. y Dawney, L. (2019). Data diffraction: Challenging data integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 19-32.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En M. Á. Verdugo Alonso y F. Jordán de Urríes (eds.), *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 235-247). Amarú.
- Viquez Ulate, F., Quirós Carrión, S., Rodríguez-Méndez, D. y Solano Mora, L. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*, 17(2), 38-53.

20. Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación

Carolina Franco Ossa

Universidad Tecnológica de Pereira

carofranco@utp.edu.co

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira

mgutierrez@utp.edu.co

Resumen

A causa de la crisis del sistema educativo, se ha descubierto que en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los profesores universitarios que forman licenciados en educación, ha predominado la repetición de prácticas tradicionales y poco investigadas. El interés de este estudio, derivado de un trabajo de grado para optar por el título de magíster en educación, es interpretar los enfoques que guían las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de cuatro profesores universitarios que forman licenciados en educación en una universidad pública colombiana. Para tal fin, se propone identificar y categorizar los enfoques de enseñanza de las ciencias sociales que guían dichas prácticas y analizar los

distintos grupos de categorías identificadas en la enseñanza. Esta investigación es de enfoque interpretativo, la estrategia empleada es la etnografía y la base teórica de este proceso es la hermenéutica, a través de la cual la recolección e interpretación de la información se convierten en un ir y venir entre la teoría, los datos y la realidad hasta identificar categorías emergentes, las cuales son interpretadas. Como resultados de la investigación, se encuentra que no hay enfoques únicos en la enseñanza de las ciencias sociales; se identifican las siguientes tendencias: una práctica bajo el enfoque tradicional y humanista, otra práctica bajo el enfoque tradicional humanista, algunos acercamientos a la concepción crítica de la enseñanza y dos prácticas tendientes al enfoque humanista y crítico.

Palabras clave: prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales, formación del profesorado de ciencias sociales.

Introducción y problema de investigación

*Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer,
les estamos robando el mañana.*

(Dewey, 1887)

La realidad actual caracterizada por la incertidumbre, las contradicciones transmitidas por los medios masivos de comunicación, la desinformación y los relatos del odio que circulan por las redes sociales, entre otras, genera retos para la formación ciudadana de los niños, las niñas y los jóvenes.

Para responder a los retos anteriores es necesario que el profesorado que enseña ciencias sociales este comprometido con la formación de una ciudadanía crítica que aporte a la construcción de una democracia incluyente y con justicia social. Sin embargo, la formación del profesorado de ciencias sociales sigue anclada a una educación tradicional, aunque “hoy existe suficiente información sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en todas las etapas educativas (más en secundaria que en infantil y primaria)” (Pagés, 2012, p. 9).

Según Gutiérrez y Buitrago (2016), en la formación del profesorado de ciencias sociales para la educación básica secundaria se ha priorizado la disciplina y, en la formación de docentes generalistas para básica primaria se ha privilegiado la pedagogía sobre la disciplina (OREALC y Unesco, 2006).

Cambiar los modelos y enfoques tradicionales que han predominado en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, requiere transformación de las prácticas universitarias. Sin embargo, los cambios no se logran por decreto o mediante reglamentaciones, menos por imposición. “La práctica cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables” (Pagés, 2011, p. 69).

En la Universidad en la que se realiza la investigación, la formación inicial de docentes no se hace solamente en la facultad de educación, por la disputa entre el predominio de la formación en la disciplina (matemáticas, filosofía, música, entre otras), o en pedagogía, o en las didácticas específicas (ciencias sociales, lenguaje, entre otras).

En esta universidad, para el año 2020 se contaba con nueve programas de formación inicial de docentes distribuidos en tres facultades, y en algunas de ellas, se privilegiaba la formación disciplinar, en otras la pedagógica y, en otras, la formación en didácticas.

La disputa académica sobre lo fundamental en la formación inicial del profesorado (disciplinas, pedagogía o didácticas), que se ha dado desde tiempo atrás en los programas de Licenciatura de la universidad identificada previamente, llevó a profundizar en un trabajo de grado de maestría en educación.

La importancia de profundizar en los enfoques de enseñanza de las ciencias sociales radica en que en cada uno de ellos hay determinadas finalidades que se expresan en todas las acciones educativas e “influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, [en] los materiales curriculares, [en] las actividades metodológicas y en la evaluación” (Pagés y Santisteban, 2011, p. 24).

Para autores como Pagés (2012), Santisteban (2011) y Benejam (2002), los enfoques que orientan las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, responden a unas finalidades de la enseñanza que pueden ubicarse en la tradición positivista (currículo técnico/tradicional), la tradición humanista (currículo práctico) o en la concepción crítica de la educación (currículo crítico).

En la tradición positivista se buscan explicaciones y soluciones razonadas de los fenómenos sociales, en la que la enseñanza se concibe como un proceso racional para lograr objetivos educativos definidos institucionalmente.

En la tradición humanista se privilegia la comprensión de significados, razones e intenciones de los fenómenos locales y globales, en la que la enseñanza deja de ser un proceso natural e intuitivo, para constituirse en una práctica social compleja, socialmente construida e interpretada por el profesorado.

En la concepción crítica se promueve la participación democrática de los ciudadanos y la reflexión argumentada de los fenómenos del contexto, para facilitar su transformación. En esta, la enseñanza es una actividad reflexiva y compleja en la que el profesorado reflexiona sobre la propia práctica de acuerdo con los contextos, se pregunta por su quehacer docente, por los objetivos de la enseñanza, revisa los contenidos, las estrategias a utilizar y pone a prueba sus creencias e hipótesis para buscar el cambio continuo.

En esencia, las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales descritas, deben estar en la base de la formación inicial del profesorado, para que este pueda aprender a analizar, comprender y tomar decisiones razonadas del por qué y para qué enseñar, porque “las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida de carácter reflexivo” (Pagés, 2012, p.6).

Metodología

La investigación es de tipo interpretativo (Flick 2012), busca profundizar y comprender en un contexto natural lo que sucede en las prácticas universitarias de enseñanza de las ciencias sociales que forman licenciados en educación.

La estrategia empleada es la etnografía, esta permite a través de la observación y la reflexión permanente aplicar un proceso hermenéutico a través del cual, en un ir y venir entre la teoría y la realidad, se identifican, se analizan y se interpretan los enfoques que orientan las prácticas de enseñanza.

La unidad de análisis la constituyen las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de cuatro profesores universitarios que forman licenciados en educación en una universidad pública colombiana.

Para la selección teórica de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que los profesores pertenecieran a distintos programas y facultades, que hubiese representación de profesores tanto de jornada escolar diurna como nocturna, que hubiese variedad en los años de experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales, y que decidieran participar de manera voluntaria en el estudio.

El acercamiento a la realidad partió de la observación etnográfica realizada durante un semestre académico, que implicó observación descriptiva para explorar lo que sucedía en el aula, hasta llegar a la observación localizada, cuando se profundizó en las prácticas de los cuatro profesores que hicieron parte del estudio; a medida que se identificó e interpretó lo que sucedía en las aulas, se desarrollaron ejercicios de observación selectiva, que permitieron confrontar los datos con la realidad y la teoría hasta comprender los enfoques que orientan la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores.

Con la información recogida, se conformó el corpus documental, procesado a través de codificación y categorización, lo cual permitió, en un ejercicio de comparación constante, develar, interpretar y comprender los enfoques que guían las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales.

Resultados

En los resultados se presenta, en un primer momento, la síntesis de lo identificado a través de la codificación y la categorización en cada una de las prácticas observadas. En un segundo momento se analiza e interpreta, a través de la triangulación mixta (Flick, 2014), los aspectos comunes y las diferencias identificadas en los enfoques que orientan las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los cuatro profesores que hicieron parte del estudio.

En el primer momento del análisis, se encuentra que no hay enfoques únicos para enseñar las ciencias sociales, cada práctica se basa en distintos enfoques como se observa a continuación.

En el caso 1, la docente orienta una asignatura llamada “Procesos de desarrollo social” a un grupo de treinta estudiantes de tercer semestre de

Licenciatura en Pedagogía Infantil. De acuerdo con el proceso de codificación y categorización de este caso, la práctica está enfocada en definir y comprender conceptos relacionados con la formación en competencias ciudadanas. El desarrollo de la clase se da en torno a las preguntas que la docente formula, a las respuestas que hacen los estudiantes y a los aportes que hace la profesora en respuestas a los estudiantes. Ejemplo:

Profesora: Bueno, según el esquema de competencias ciudadanas, ¿cuáles son las competencias cognitivas?

Estudiante: toma de perspectiva.

Profesora: ¿Qué entienden o cómo entendieron la toma de perspectiva?

Estudiante: Mirarlo desde diferentes puntos de vista (C1, S2)¹

En esencia, esta es una práctica enfocada en la explicación y comprensión de conceptos, orientada principalmente por el enfoque tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales y, en algunos momentos por la perspectiva humanista.

En el Caso 2, la docente orienta la asignatura “Pedagogía y Saberes Propios” a diez estudiantes de tercer semestre de un programa de Licenciatura en Etnoeducación.

El resultado de la codificación y la categorización, evidencia que la docente se centra en enseñar las ciencias sociales desde contenidos declarativos, para lo cual utiliza mapas conceptuales con los que los estudiantes sintetizan los contenidos vistos. También hay discusiones orales de los contenidos abordados en la clase y ejercicios fuera del salón, donde la profesora propone la realización de juegos al aire libre para que los estudiantes asocien cada juego con los contenidos vistos. Ejemplo:

Profesora: Vamos a imaginarnos que este niño es un niño Wayuu y nos vamos a imaginar que esta niña es una niña Embera, y resulta que yo, docente, debo generar un proceso educativo para estos niños; pregunta acorde con lo que

¹ En adelante C corresponde al número del caso analizado, S al número de la sesión del ejemplo presentado

vimos la semana pasada y a lo que vimos hoy: ¿puedo generar el mismo proceso para estos dos niños? (C2, S2)

En síntesis, en este caso la profesora enseña las ciencias sociales a partir de contenidos declarativos, que se relacionan con el enfoque tradicional de la enseñanza de estas disciplinas.

En el caso 3 la profesora orienta la asignatura “Investigación Educativa I” en un programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a treinta estudiantes de sexto semestre. De acuerdo con lo observado en esta práctica, la docente enseña a investigar en didáctica de las ciencias sociales por vía de la indagación, de manera que las clases tienen un desarrollo teórico-práctico permanente. Al inicio de cada sesión la profesora hace una introducción, contextualiza la actividad y luego apoya a los estudiantes en el ejercicio de investigación que se realiza durante el semestre.

En el resultado de codificación y categorización del caso 3, se identifica una práctica orientada a enseñar ciencias sociales a través de un ejercicio práctico de investigación, en el que se evidencia una interacción entre los enfoques humanista y crítico de la enseñanza en ciencias sociales.

El caso 4 corresponde a un profesor que orienta la asignatura “Pedagogía de la Prevención del Conflicto” a diez estudiantes de octavo semestre de Licenciatura en Etnoeducación. De acuerdo con lo observado en la práctica educativa, el docente desarrolla las clases en tres momentos: inicia con una introducción y contextualización, luego hace ejercicios de aplicación de contenidos y finaliza con un ejercicio de síntesis, formulando preguntas que propician espacios de reflexión, discusión, análisis y solución de situaciones cotidianas de la vida real. Ejemplo:

Profesor: [...] los terrorismos que se hacen contra los estados, que ese es el otro tipo de terrorismo, cuando se genera miedo, ¿qué respuesta se tiene del Estado? Y pongo el ejemplo, el Estado español, el Estado norteamericano, el Estado francés, sí, que es donde se han dado los hechos de terrorismo más relevantes [...]. (C4, S1)

En el resultado de codificación y categorización de este caso, se evidencia una práctica de enseñanza de las ciencias sociales a partir de ejemplos y situaciones de la vida cotidiana, en el que hay momentos que corresponden al enfoque humanista y otros al enfoque crítico de la educación.

En suma, lo identificado en el análisis de las cuatro prácticas evidencia que cada profesor(a) tiene su propio estilo de enseñanza a través del cual manifiesta la tendencia a privilegiar un determinado enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales, aunque en ninguno de ellos hay perspectivas únicas. Esto ubica la reflexión acerca de los dos casos en los que prevalece durante el semestre una enseñanza basada en el enfoque tradicional, que no forma docentes reflexivos, y por tanto exige que aprendan a pensar y a tomar decisiones sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

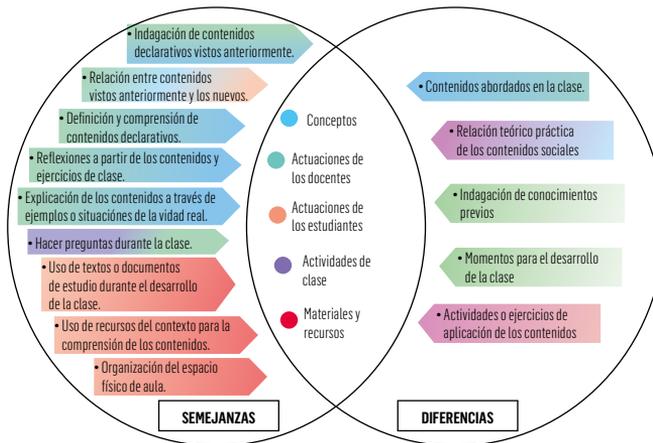
Tras los ejercicios de categorización, se triangularon los resultados obtenidos para identificar semejanzas y diferencias en los enfoques que orientan las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los cuatro profesores.

En las cuatro prácticas analizadas se evidencia el abordaje de contenidos por parte de los docentes (enseñanza). En dos de las prácticas se privilegia la definición y comprensión de los contenidos declarativos. Sin embargo, en general, los estudiantes tienen espacios para la participación a través del desarrollo de actividades orientadas a establecer relaciones entre los contenidos con situaciones de la vida real. Ejemplo:

¿Qué es una competencia? Si yo les digo que ustedes son competentes ¿Qué les estoy diciendo? ¿Cómo me demuestran ustedes que son competentes?
(C1, S1)

Me voy a ubicar en el papel de docente. Yo, docente, ¿en qué momento los ubico a ustedes como individuos y en qué momento los ubico como sujetos?
(C3, S3)

Figura 1. Semejanzas y diferencias en los enfoques de enseñanza de las ciencias sociales que orientan las prácticas educativas



Fuente: elaboración propia.

Que los docentes pidan a los estudiantes relacionar los contenidos con situaciones cotidianas, muestra un acercamiento con las formas de enseñar y de aprender unas ciencias sociales próximas a los contextos situados. Sin embargo, es necesario que los currículos de estas disciplinas estén vinculados con problemas socialmente relevantes o con cuestiones socialmente vivas, para que los docentes en formación puedan comprender su importancia para la educación de los ciudadanos del siglo XXI (Santisteban, 2019).

La enseñanza de las ciencias sociales no puede seguir estando centrada en la recepción repetitiva de contenidos declarativos, sino que requiere experiencias de aprendizaje que incidan en las actuaciones de los estudiantes, “en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia” (Díaz, 2002, p. 37).

Conclusiones

La formación inicial del profesorado de ciencias sociales es responsabilidad de docentes universitarios que además de ser expertos en la disciplina, también lo son de sus didácticas específicas, para que puedan hacer de las aulas universitarias laboratorios vivos que formen docentes con pensamiento crítico y social, comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje; no para mantener el *status quo*, sino para que a través de la enseñanza de las ciencias sociales, se promuevan formas de construir democracias incluyentes y con justicia social. Las aulas universitarias siguen centradas en los contenidos como fines y no como medios para la formación de un profesorado crítico, comprometido con el cambio educativo y social.

Identificar los enfoques en las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios puede llegar a posibilitar procesos de reflexión por parte de los mismos docentes para articular las prácticas educativas con las necesidades del contexto y tomar decisiones conscientes, con fundamentación teórica, que les sitúe en uno o varios enfoques de enseñanza.

Se recomienda para futuras investigaciones considerar lo que los docentes piensan, dicen y hacen en sus prácticas de enseñanza para contrastar dichos resultados, el impacto que tiene la enseñanza de los docentes universitarios en la formación inicial de licenciados y avanzar en procesos de investigación sobre las prácticas de enseñanza de docentes universitarios con el fin de buscar su transformación.

Referencias

- Benjamin, P. y Pagés Blanchs, J. (eds.) (2002). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, A. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Gutiérrez, M., Buitrago, O. y Valencia, V. (2016). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-345485_anexo1.pdf
- Pagés Blanchs, J. y Santisteban Fernández, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- Pagés Blanchs, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones: Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8. <https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/42>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79.

Conversaciones sobre didácticas

21. Revisión de literatura semisistemática sobre el razonamiento estadístico¹

Jaime Andrés Gaviria Bedoya
Universidad de Antioquia
jaime.gaviria@udea.edu.co

Difariney González Gómez
Universidad de Antioquia
difariney.gonzalez@udea.edu.co

Jhony Alexander Villa Ochoa
Universidad de Antioquia
difariney.gonzalez@udea.edu.co

Resumen

Se presenta una revisión de literatura semisistemática sobre las comprensiones del razonamiento estadístico y los instrumentos para su medición en estudiantes universitarios. Se revisaron ponencias publicadas en ocho congresos de educación matemática y estadística

¹ Derivado del proyecto de investigación "Razonamiento estadístico situado en estudiantes de posgrado de las Ciencias de la Salud" (tesis de doctorado en educación).

desarrollados entre 2010 y 2020. La búsqueda en los congresos se realizó con las categorías (en inglés, español o portugués) *statistical reasoning* AND *college students*, y que estuvieran presentes en el resumen, título y las palabras clave. Se incluyeron ponencias publicadas en siete congresos especializados en educación matemática y estadística. Del total de 84 documentos encontrados, la revisión se realizó con 19 ponencias. Se realizó una síntesis cualitativa de las ponencias y en concordancia con las preguntas de la revisión, se definieron dos categorías de análisis. Se encontró que existe heterogeneidad en cuanto a las comprensiones sobre el razonamiento estadístico en estudiantes universitarios, y este se comprende principalmente como una habilidad que hace parte de los procesos cognitivos. Las ponencias se centraron principalmente sobre el razonamiento estadístico acerca de las distribuciones y el razonamiento inferencial de los estudiantes universitarios. El tipo de instrumentos de medida para el razonamiento estadístico más utilizado fue el formato de ítems de opción múltiple, aunque algunos instrumentos se combinaran con preguntas abiertas. Se destaca que para dos instrumentos se reportaron indicadores psicométricos. Investigaciones futuras podrían indagar sobre la naturaleza de las teorías que fundamentan las comprensiones sobre el razonamiento estadístico.

Palabras clave: investigación en educación estadística, razonamiento estadístico, instrumentos de medida, estudiantes universitarios, revisión de literatura.

Introducción

En las últimas décadas, el número de estudiantes que toman cursos introductorios de estadística en todos los niveles escolares ha aumentado. Esta creciente demanda de formación en estadística ha traído como consecuencia que los investigadores en educación estadística reflexionen sobre distintas cuestiones del aprendizaje y la enseñanza de la estadística en distintos contextos educativos (Carver *et al.*, 2016; Garfield y Ben-Zvi, 2004).

En particular, un constructo cognitivo de interés en las investigaciones en educación estadística es el razonamiento estadístico (Andrade *et al.*, 2017; Batanero, 2019). Este es considerado uno de los resultados cognitivos de aprendizaje importantes en la formación de los estudiantes que

toman cursos de estadística (Andrade *et al.*, 2017; Ben-Zvi *et al.*, 2018; Carver *et al.*, 2016; Garfield y Ben-Zvi, 2004). Es mediante este razonamiento que las personas pueden elaborar procesos de razonamientos abstractos e identificar patrones que les permita realizar inferencias y obtener conclusiones más allá de lo que revelan los datos (del Mas, 2004).

Dada la diversidad de disciplinas y enfoques en la investigación en educación estadística, en la comunidad académica internacional no se presenta una única comprensión sobre este razonamiento (Zieffler *et al.*, 2018). Algunas revisiones de literatura en los niveles escolares de primaria y secundaria muestran que en los últimos 20 años se presenta una convergencia en los modelos de razonamiento estadístico en las principales ideas y conceptos estadísticos (Langrall *et al.*, 2017; Shaughnessy, 2007). Autores como Zieffler *et al.* (2018) señalan que el razonamiento estadístico es un constructo que sigue en evolución, y Langrall *et al.* (2017) y Shaughnessy (2007) coinciden en que se requieren más investigaciones sobre este razonamiento en educación superior. Además, desde un enfoque cuantitativo la investigación en educación estadística reporta algunos instrumentos de medición del razonamiento estadístico de los estudiantes de diferentes niveles escolares, en general, como pruebas objetivas con preguntas de opción múltiple (Zieffler *et al.*, 2008).

El crecimiento en la investigación en educación estadística también se ha visto reflejado en un mayor número y diversidad de congresos en educación matemática y estadística (Batanero, 2019; Zieffler *et al.*, 2018). En los congresos se presenta y resume la investigación relacionada con el aprendizaje y la enseñanza de la estadística. Sin embargo, no se ha encontrado en la investigación en educación estadística desarrollada en los congresos un estudio que determine las comprensiones sobre el razonamiento estadístico y las características de los instrumentos utilizados para su medición en los estudiantes universitarios.

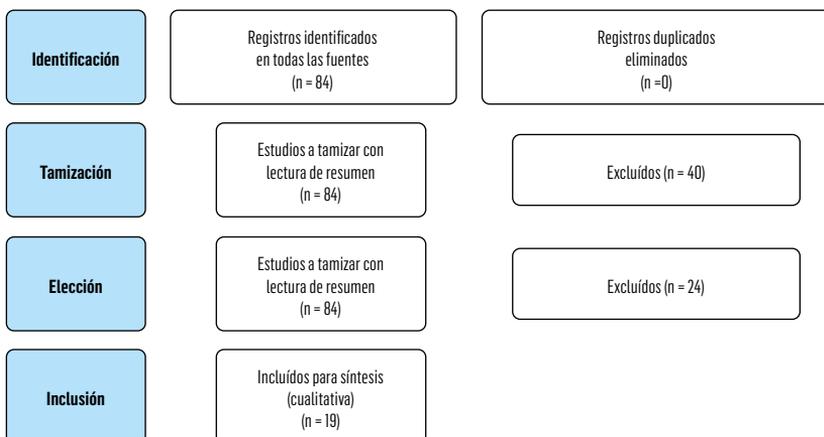
Por lo anterior, la presente revisión de literatura tiene como objetivo brindar un panorama del estado de las investigaciones sobre el razonamiento estadístico que se presentan en los congresos especializados en educación estadística y las preguntas orientadoras para esta revisión de literatura son:

- ¿Cuáles son las comprensiones presentadas en los congresos sobre el razonamiento estadístico en estudiantes universitarios?
- ¿Cuáles son las características de los instrumentos que se han utilizado para la medición del razonamiento estadístico en estudiantes universitarios?

Metodología

Se implementó una revisión de literatura semisistemática puesto que si bien el proceso de selección de los documentos siguió los lineamientos de una revisión sistemática, el análisis de los resultados se realizó mediante una síntesis cualitativa (Snyder, 2019). La inclusión de los documentos en esta revisión de literatura comprendió cuatro etapas: identificación, tamización, elección e inclusión, ver figura 1 (Cardona-Arias, Higuita-Gutiérrez, y Ríos-Osorio, 2016). En la primera etapa, identificación, la búsqueda en los congresos se realizó con las categorías (en inglés, español o portugués) *statistical reasoning* AND *college students* y que estuvieran presentes en el resumen, título y las palabras clave.

Tabla 1. Algoritmo de selección de artículos



Tomado y adaptado de Revisiones Sistemáticas de la literatura científica, Cardona-Arias, J.A; Higuita-Gutiérrez, I.F y Ríos-Osorio, L.A (2016).

Se incluyeron ponencias publicadas en siete congresos especializados de educación matemática y estadística (uno nacional y seis internacionales), así: Encuentro Colombiano de Educación Estocástica (ECEE, 2018, 2019), The International Conference on Teaching Statistics (ICTOS 9 y 10), International Congress on Mathematics Education (ICME 12 y 13), The International Collaboration for Research on Statistical Reasoning, Thinking and Learning (STRL-11), Conferencia Interamericana de Educación Matemática (CIAEM 2011, 2019), Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Probabilidad y la Estadística (EIEPE, 2018), y Encuentro de Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y el Análisis de Datos (EDEPA, 2018). En esta etapa se identificaron un total de 84 documentos.

En la segunda etapa, tamización, se realizó la lectura del resumen de los 84 documentos con el fin de determinar la pertinencia de la ponencia para la revisión de literatura. Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: 1) periodo: memorias publicadas entre el 2010 y 2020 de los congresos mencionados; 2) tipos de estudios: ponencias que correspondieran a reportes de investigación, congresos especiales o comunicaciones breves; se excluyeron ponencias que fueran minicursos, talleres, grupos de discusión o posters; 3) idiomas: documentos escritos en inglés, español o portugués; 4) temática: que el documento tratara sobre el razonamiento estadístico, sea desde su conceptualización como objeto de estudio o desde su medición mediante instrumentos de evaluación; 5) participantes: que la investigación se hubiese aplicado con estudiantes universitarios o graduados. De este proceso se excluyeron 40 documentos que no cumplían al menos uno de los criterios anteriores.

En la tercera etapa, evaluación de la calidad metodológica, se realizó la lectura completa de los 44 documentos, de los cuales se excluyeron 25, quedando para la última etapa 19 ponencias, con las cuales se realizó el análisis. El criterio de exclusión que se aplicó fue que no se presentara una comprensión del razonamiento estadístico. Para la última etapa, inclusión, se realizó una síntesis cualitativa con las 19 ponencias que harían parte de la revisión de literatura (anexos, tabla 1).

Análisis de la información

Se diseñó una plantilla en Excel con la información de cada ponencia y el cumplimiento de los criterios de selección. Los tres revisores llegaron a un consenso en cuanto a los documentos que debían incluirse en cada etapa. Para la síntesis cualitativa de las 19 ponencias y en concordancia con las preguntas de la revisión, se definieron las categorías de análisis que se resumen en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis que guiaron la revisión de literatura

Categoría	Subcategorías	Códigos
C1: Comprensiones sobre el razonamiento estadístico	Comprensión general del razonamiento	R1
	Comprensión del razonamiento estadístico sobre una temática específica	R2
C2: Características de los instrumentos para evaluar el razonamiento estadístico	Instrumento de opción múltiple	I1
	Instrumento de opción múltiple combinado con otro tipo de preguntas	I2
	Instrumento con escala tipo Likert	I3
	Otro	I4

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Pregunta 1: ¿Cuáles son las comprensiones presentadas en los congresos sobre el razonamiento estadístico?

Las 19 ponencias se agruparon de acuerdo con las dos subcategorías siguientes: 1. Comprensión general del razonamiento (10 ponencias) y 2. Comprensión del razonamiento estadístico sobre una temática específica (9 ponencias). Estas subcategorías se corresponden con las dos perspectivas en las cuales se encuentra enmarcada la investigación sobre el razonamiento

estadístico (Garfield y Ben-Zvi, 2004; Gaviria-Bedoya *et al.*, 2021; Shaughnessy, 2007).

Comprensiones generales del razonamiento estadístico en estudiantes universitarios

Las ponencias en esta subcategoría evidenciaron heterogeneidad en cuanto a las comprensiones sobre el razonamiento estadístico. Así es como se encontraron tres perspectivas sobre el razonamiento estadístico en estudiantes universitarios: Pragmática, Psicológica-Cognitiva y Conceptual-Teórica.

Desde una perspectiva pragmática la comprensión sobre el razonamiento estadístico hace énfasis en su utilidad en relación con el aprendizaje de la estadística. Así, por ejemplo, Chiesi *et al.* (2014) y Gómez-Blancarte y Santana (2018) coinciden en que el razonamiento estadístico permite realizar juicios y decisiones razonados, además de explicar por qué se ha producido un resultado o se espera que ocurra de determinada manera. De igual manera, Campos (2016, p. 8) establece que el razonamiento estadístico “provee al estudiante la habilidad para comprender, interpretar y explicar un proceso estadístico completo”.

Desde una perspectiva psicológica-cognitiva el razonamiento estadístico se comprende como parte de los procesos cognitivos que el estudiante realiza, así como las conexiones que establece cuando relaciona dos o más conceptos estadísticos. En este sentido, Budgett y Wild (2014) consideran que el razonamiento estadístico es un proceso cognitivo que implica decodificar y manipular imágenes mentales. De igual manera, Sabbag *et al.* (2018) y Jiménez Ramírez e Insunza (2011) coinciden en que el razonamiento estadístico implica establecer conexiones entre varios conceptos estadísticos, como por ejemplo la relación entre la media y la desviación estándar en un histograma de frecuencias. En este mismo sentido Riascos Forero (2016) afirma que se puede entender el razonamiento estadístico como “un proceso mental que permite extraer conclusiones a partir de premisas o hechos, evidenciados en datos, ayudados por las técnicas y teorías estadísticas explícitas” (p. 29).

Con la perspectiva conceptual-teórica, el razonamiento estadístico se comprende en relación con el conocimiento de conceptos y procesos estadístico. Así por ejemplo, Burrill (2014) y Chaparro *et al.* (2016) coinciden en que el razonamiento estadístico involucra la comprensión conceptual de las grandes ideas de la estadística, así como de los procesos estadísticos. Esta comprensión de razonamiento estadístico es consistente con la propuesta por Garfield y Gal (1999), quienes afirman que esta lógica consiste en razonar con ideas estadísticas y dar sentido a la información.

Es de destacar que las tres perspectivas encontradas no son excluyentes, como se evidencia en las comprensiones presentadas por ejemplo por Jiménez Ramírez e Insunza (2011), con quienes se identifican las perspectivas psicológica-cognitiva y conceptual teórica o en la perspectiva pragmática y a la vez psicológica-cognitiva aportada por Bakker *et al.* (2012) cuando aducen que el razonamiento estadístico es un proceso de integración del conocimiento que exige habilidades cognitivas de mayor jerarquía que la simple realización de afirmaciones, y que se evidencia cuando los estudiantes utilizan construcciones lógicas como implicaciones del tipo si-entonces o discuten relaciones de causa-efecto.

En síntesis, se encontraron diferentes perspectivas frente a las comprensiones del razonamiento estadístico. Varios autores coincidieron que el razonamiento implica habilidades cognitivas de mayor complejidad y que implica la conexión y relación entre conceptos estadísticos, así como explicar la validez y pertinencia de un procedimiento estadístico y la interpretación de los resultados.

Comprensiones del razonamiento estadístico sobre una temática específica

Las ponencias clasificadas en esta segunda subcategoría agrupan comprensiones del razonamiento estadístico acerca de una temática o conceptos estadísticos específicos, como el razonamiento acerca de la variabilidad y las distribuciones, el razonamiento cuando se comparan grupos o el razonamiento inferencial.

En cuanto al razonamiento estadístico acerca de la variabilidad y las distribuciones se encontraron trabajos como el de Shaughnessy (2019) y

Chaphalkar y Leary (2014) quienes destacan la importancia que los estudiantes universitarios que cursan estadística realicen conexiones sobre determinados conceptos estadísticos. Por ejemplo, para Shaughnessy (2019) el razonamiento estadístico acerca de la variabilidad y las distribuciones implica que los estudiantes integren de manera gradual el razonamiento acerca del concepto de distribución, el cual abarca múltiples aspectos estadísticos como las medidas de centro, variabilidad y forma. Por su parte, Chaphalkar y Leary (2014) se centran en el razonamiento acerca de la variabilidad y en la necesidad que los estudiantes aprendan a razonar sobre las medidas de dispersión a partir de un gráfico dado.

En relación con el razonamiento estadístico cuando se comparan grupos, Frischmeier (2016) resalta que dicha comparación se realiza fundamentalmente comparando diferentes aspectos de la distribución de dos o más variables. Según este autor, el razonamiento estadístico cuando se comparan grupos implica llevar a cabo comparaciones sobre aspectos relacionados con el centro, la dispersión y la asimetría. Por tanto, el razonamiento estadístico cuando se comparan grupos implica también aspectos del razonamiento estadístico acerca de las distribuciones y la variabilidad como lo plantea Shaughnessy (2019).

Por otro lado, cinco de las nueve ponencias clasificadas en esta subcategoría abordaron el razonamiento inferencial. Autores como Shaughnessy (2019) y Podworny y Biehler (2019) reconocen que este razonamiento es una piedra angular de la práctica de la estadística y que por tanto se considera una habilidad esencial de todo adulto. Además, varios de los investigadores abordaron un caso particular del razonamiento inferencial como lo es el razonamiento inferencial informal RII, y es de destacar cómo en las ponencias usaron distintos términos como Inferencia Estadística Informal o Razonamiento Inferencial Formal e Informal para referirse al RII.

Aunque el RII presenta múltiples comprensiones en la literatura, de Vetten *et al.* (2016) plantean que el RII se comprende como la capacidad para usar datos muestrales para hacer generalizaciones acerca de una muestra mayor o población desconocida sin el uso de pruebas formales sobre pruebas de hipótesis. Por su parte Makar y Rubin (2014) proponen un marco teórico con tres aspectos clave para este razonamiento: 1) gene-

alizaciones más allá de los datos, 2) uso de los datos como evidencia y 3) articulación con la incertidumbre. Estas tres características también están presentes en la comprensión dada por de Vetten *et al.* (2016) con la adición de una cuarta característica: la estadística descriptiva.

De lo anterior, tanto Makar y Rubin (2014) como de Vetten *et al.* (2016) concuerdan en que la generalización más allá de los datos implica que la inferencia va más allá de una descripción de los datos de la muestra y es una característica que contrasta la inferencia estadística con la estadística descriptiva que describe los datos disponibles. Esta característica también está presente en la comprensión presentada por Noll *et al.* (2012), cuando afirman que “Trabajar con muestras de datos y utilizarlas para hacer inferencias sobre poblaciones desconocidas son componentes clave de las investigaciones estadísticas” (Noll *et al.*, 2012).

De igual manera, tanto Makar y Rubin (2014) como de Vetten *et al.* (2016) coinciden en que las inferencias para considerarse estadísticas deben estar fundamentadas en datos y no en creencias o anécdotas. La única característica del RII que solo está presente en la comprensión presentada por de Vetten *et al.* (2016) es que la inferencia incluye un análisis estadístico descriptivo de los datos.

En resumen, las nueve ponencias de esta subcategoría presentaron una comprensión del razonamiento estadístico acerca de una temática o concepto estadístico específico. En particular se encontraron comprensiones sobre el razonamiento acerca de la variabilidad y las distribuciones, el razonamiento cuando se comparan grupos y el razonamiento inferencial. Estos últimos resultados son coherentes con los sugerido por Shaughnessy (2019) frente a que ambos tipos de razonamiento son el fundamento de la toma de decisiones y por tanto pueden ser considerados como las dos grandes ideas en educación estadística.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las características de los instrumentos que se han utilizado para la medición del razonamiento estadístico en estudiantes universitarios?

En relación con la segunda pregunta de esta revisión se encontró que cinco ponencias reportaron el uso de un instrumento de medida para el razonamiento estadístico en estudiantes universitarios. Solo una ponencia no especificó el tipo de ítems que se utilizaron y el formato de instrumento más común fue el de opción múltiple, aunque algunos autores lo combinaron con preguntas abiertas. Además, solo dos ponencias reportaron algunas características psicométricas de los instrumentos utilizados para la medición del razonamiento estadístico.

Jiménez Ramírez e Insunza (2011), Lane-Getaz (2014) y Sabbag *et al.* (2018) reportaron el uso de un instrumento de medida para el razonamiento estadístico con preguntas de opción múltiple. Así, por ejemplo, Jiménez Ramírez e Insunza (2011) reportaron la construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento estadístico sobre las pruebas de hipótesis en estudiantes universitarios y que consta de 10 ítems y fueron tomados de otros autores, así como del proyecto ARTIST. Aunque los autores no presentan los ítems ni describen sus características, de la lectura de los resultados se infiere que los ítems son o preguntas cerradas de opción múltiple o preguntas en las que los estudiantes debían realizar un procedimiento completo de prueba de hipótesis respecto a algún parámetro.

Por otro lado, Lane-Getaz (2014) utiliza el RPASS, un instrumento tipo prueba objetiva cerrada que consta de 35 ítems con el formato de falso-verdadero múltiple y opción múltiple. El instrumento RPASS fue diseñado para medir el razonamiento inferencial de los estudiantes en cuatro temáticas: terminología y conceptos básicos, relaciones entre conceptos inferenciales, lógica de la inferencia estadística e hipótesis, valores p ., decisiones y error.

Algunas propiedades psicométricas del instrumento RPASS son que obtuvo un alfa de Cronbach de $\bar{\alpha}=0.76$, mostrando una consistencia interna suficiente para realizar la comparación de grupos. La fiabilidad del instrumento se estimó mediante el método inter-rater con tres calificadores, a quienes se les pidió que categorizaran el razonamiento estadístico de los estudiantes en 8 ítems de la escala RPASS. La categorización de las respuestas debía clasificarse como correcta o incorrecta. Se obtuvo una correlación media de $r=0.66$, de donde el autor concluye que la evidencia

de la fiabilidad entre los tres evaluadores muestra un acuerdo moderado en la clasificación del razonamiento a lo largo de los 8 ítems revisados y además provee evidencia que los ítems revisados medían lo que la prueba pretendía que midieran (Lane-Getaz, 2013, 2014).

Sabbag *et al.* (2018) reportan el uso del instrumento de medida Reasoning and Literacy Assessment-REALI. Este es un instrumento diseñado para medir los constructos de alfabetización y razonamiento estadístico y fue aplicado con una muestra de 671 estudiantes universitarios. El REALI es una prueba objetiva cerrada que consta de 40 ítems, 20 de alfabetización y 20 de razonamiento. A diferencia del RPASS, el REALI es un instrumento que consta solo de preguntas de opción múltiple con única respuesta y sus ítems se agrupan en 8 áreas de aprendizaje: representaciones de datos, medidas de tendencia central, medidas de variabilidad, diseños de estudio, pruebas de hipótesis y valores p ., intervalos de confianza, datos bivariados y probabilidad básica. Una de las propiedades psicométricas del instrumento REALI es la consistencia interna estimada global de $\alpha=0.87$, mientras que para los constructos de alfabetización y razonamiento estadístico fue de $\alpha=0.76$ y $\alpha=0.78$ respectivamente. La correlación estimada entre los dos subpuntajes fue de 0.76. Estas medidas indicaron unas adecuadas propiedades psicométricas del REALI en cuanto a su fiabilidad y validez.

Por su parte, Noll *et al.* (2012) combinaron el formato de preguntas de opción múltiple con preguntas abiertas mediante el instrumento Models of Statistical Thinking (MOST). Este instrumento fue diseñado para medir el razonamiento inferencial informal RII de los estudiantes de un curso introductorio de estadística en un entorno de aprendizaje fundamentado en la modelación y la simulación usando Tinkerplots. El instrumento MOST consta de 4 situaciones de contexto de la vida real, a las cuales asocia 11 ítems de la siguiente forma: 4 preguntas abiertas, una por cada contexto, y 7 preguntas de opción múltiple que buscan proveer más detalle.

Dos de los cuatro contextos del instrumento MOST fueron utilizados por los autores como tareas que permitieran elicitar el razonamiento estadístico acerca de la inferencia estadística de los estudiantes. Para ello, Noll *et al.* (2012) proponen un marco teórico fundamentado en cuatro fases y cinco niveles de razonamiento a través de la modelación estadística y los

procesos de simulación con la ayuda del *software* estadístico TinkerPlots. Dichas fases y niveles permiten establecer una jerarquía en cuanto al nivel de razonamiento estadístico que evidencian los estudiantes frente a cada una de las tareas del instrumento MOST. No se mencionan las propiedades psicométricas del instrumento, la única información que se brinda es que la fiabilidad entre tres evaluadores fue muy alta, del 97 %.

En síntesis, se encontró que de las cinco ponencias que reportaron el uso de un instrumento de medida para el razonamiento estadístico, solo una ponencia no especifica el tipo de ítems que se utilizaron, dos ponencias reportaron el uso de un instrumento de opción múltiple, mientras que las otras dos reportaron la combinación de preguntas abiertas y cerradas. Además, solo dos ponencias reportaron algunas características psicométricas de los instrumentos.

Discusión y conclusiones

En relación con la primera pregunta de investigación esta revisión de literatura evidenció que las comprensiones sobre el razonamiento estadístico se clasificaron como comprensiones generales del razonamiento estadístico (10 ponencias) y comprensiones del razonamiento estadístico sobre una temática específica (9 ponencias). Los resultados de la primera clasificación mostraron que el razonamiento estadístico en general se comprende desde diferentes perspectivas teóricas: Pragmática, Psicológica-Cognitiva y Conceptual-Teórica. Este hallazgo es consistente con lo planteado por Zieffler *et al.* (2018) y Nilsson *et al.* (2018), dada la diversidad de disciplinas y enfoques implementados en la investigación en educación estadística. Se observó que las tres perspectivas encontradas no son excluyentes y en cambio investigadores como Jiménez Ramírez e Insunza (2011) o Bakker *et al.* (2012) abordaron una comprensión del razonamiento estadístico desde dos perspectivas. En general, los investigadores coincidieron que el razonamiento requiere además de la comprensión conceptual de conceptos estadísticos, habilidades cognitivas de mayor complejidad que involucran la conexión y relación entre

conceptos estadísticos o explicar la validez y pertinencia de un procedimiento estadístico y la interpretación de los resultados.

Además, se evidencia que las investigaciones presentadas en las ponencias revisadas enfatizaron en dos tipos de razonamiento estadístico: razonamiento acerca de la variabilidad y las distribuciones y razonamiento inferencial informal. Dado que la meta más importante para la educación estadística es permitir a los estudiantes y ciudadanos comprender la toma de decisiones bajo situaciones de incertidumbre basadas en muestras de datos; ambos tipos de razonamiento son el fundamento de la toma de decisiones estadística y por tanto pueden ser consideradas como las dos grandes ideas en educación estadística (Shaughnessy, 2019).

Respecto a la segunda pregunta de investigación, se encontró principalmente que el tipo de instrumentos de medida para el razonamiento estadístico más usado fue el formato de ítems de opción múltiple. Estos hallazgos son consistentes con la revisión de literatura reportada por Zieffler *et al.* (2018), puesto que estos autores encontraron que desde un enfoque cuantitativo, por lo general, los estudios sobre el razonamiento estadístico en estudiantes han hecho uso de instrumentos de evaluación como pruebas objetivas con preguntas de opción múltiple. Además, algunos instrumentos como el MOST combinaron los formatos de preguntas abiertas y cerradas y se destaca que solo dos ponencias reportaron características psicométricas de los instrumentos utilizados. Investigaciones futuras podrían indagar sobre la naturaleza de las teorías que fundamentan las comprensiones sobre el razonamiento estadístico y las áreas de conocimiento en que se han desarrollado dichas investigaciones.

Referencias

- Andrade Escobar, L., Fernández Hernández, F. y Álvarez Alfonso, I. (2017). Panorama de la investigación en educación estadística desde tesis de doctorados 2000-2014. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 41, 87-107.
- Bakker, A., Mierlo, X. Van y Akkerman, S. (2012). Learning to integrate statistical and work-related reasoning. En *12th International Congress on Mathematical Education*.

- Batanero, C. (2019). Treinta años de investigación en educación estocástica: Reflexiones y desafíos. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html
- Ben-Zvi, D., Makar, K. y Garfield, J. (eds.) (2018). *International handbook of research in statistics education*. Springer.
- Budgett, S. y Wild, C. J. (2014). Student's visual reasoning and the randomization test. En K. Makar, B. de Sousa y R. Gould (eds.), *Sustainability in statistics education: Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistics*. International Statistical Institute.
- Burrill, G. (2014). Developing conceptual understanding: The role of interactive dynamic technology. En K. Makar, B. de Sousa y R. Gould (eds.), *Sustainability in statistics education: Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistics*. International Statistical Institute.
- Cardona Arias, J. A., Higuera Gutiérrez, L. F. y Ríos Osorio, L. A. (2016). *Revisiones sistemáticas de la literatura científica*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Carver, R., Everson, M., Gabrosek, J., Horton, N., Lock, R., Mocko, M., ... y Wood, B. (2016). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) college report 2016*. <https://commons.erau.edu/publication/1083/>
- Chaparro, Y., Torres, K. y Álvarez, I. (2016). Ser o no ser alfabetizado estadísticamente: Caso del promedio de Parody. En I. Álvarez y C. Sua (eds.), *Memorias del II Encuentro Colombiano de Educación Estadística* (pp. 147-154). Asociación Colombiana de Educación Estadística.
- Chaphalkar, R. y Leary, C. (2014). Introductory statistics students' conceptual understanding of variation and measures of variation in a distribution. En *Sustainability in Statistics Education: Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistic*.
- Chiesi, F., Primi, C., Bilgin, A. A., Lopez, M. V. y Fabrizio, C. (2014). Measuring university students' approaches to learning statistics: A cross-cultural and multilingual version of the assist. En K. Makar y B. De Sousa (eds.), *Sustainability in statistics education: Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistics* (pp. 1-6). International Statistical Institute.
- De Vetten, A., Schoonenboom, J., Keijzer, R. y Van Oers, B. (2016). Exploring student teachers' reasoning about informal statistical inference when engaged in a growing samples activity. En G. Kaiser (ed.), *Proceedings of the*

- 13th International Congress on Mathematical Education 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 226-229). Springer.
- Del Mas, R. (2004). A comparison of mathematical and statistical reasoning. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 79-95). Springer.
- Garfield, J. (2002). The challenge of developing statistical reasoning. *Journal of Statistics Education*, 10(3).
- Garfield, J. y Ben-Zvi, D. (2004). *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking*. Kluwer Academic.
- Garfield, J. y Gal, I. (1999). Teaching and assessing Statistical reasoning. En L. Stiff y F. R. Curcio (eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 207-219). National Council Teachers of Mathematics.
- Gaviria-Bedoya, J., González-Gómez, D. y Villa-Ochoa, J. A. (2021). Una revisión de las comprensiones del razonamiento estadístico. En L. Tauber y J. Pinto (comps.), *Tendencias y nuevos desafíos de la investigación en Educación Estadística en Latinoamérica: Libro de ponencias de las III Jornadas Latinoamericanas de investigación en Educación Estadística* (pp. 204-211). Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Tendencias-y-nuevos-desafios-Educ-Estadistica.pdf>
- Gómez-Blancarte, A. y Ortega, A. S. (2018). Research on statistical projects: Looking for the development of statistical literacy, reasoning, and thinking. En *Proceedings of the International Conference on Teaching Statistics (ICOTS10)* (pp. 8-13).
- Jiménez Ramírez, J. V. y Insunza, S. (2011). *Razonamiento y pensamiento estadístico en estudiantes universitarios* [ponencia]. En XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Brasil.
- Kazak, S., Fujita, T. y Pifarre, M. (2019). Developing students' data analytics skills through modelling. En *The International Collaboration for Research on Statistical Reasoning, Thinking and Learning* (pp. 48-56).
- Lane-Getaz, S. J. (2013). Development of a reliable measure of students' inferential reasoning ability. *Statistics Education Research Journal*, 12(1), 20-47.
- Lane-Getaz, S. J. (2014). A graphical approach to examine inferential reasoning development. En K. Makar y B. De Sousa (eds.), *Sustainability in statistics education: Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistics* (vol. 9). International Statistical Institute.

- Langrall, C., Makar, K., Shaughnessy, M. y Nilsson, P. (2017). Learning and teaching mathematics content: Probability and statistics. En J. Cai (ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 490-525). National Council of Teachers of Mathematics.
- Makar, K. y Rubin, A. (2014). Informal statistical inference revisited. En *The Ninth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS9)* (vol. 9, pp. 1-6).
- Noll, J., Gebresenbet, M. y Demorest, Erin. (2012). A modeling and simulation approach to informal inference: Successes and challenges. En D. Ben-Zvi y K. Makar (eds.), *12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 141-150). Springer.
- Podworny, S. y Biehler, R. (2019). Understanding modelling processes through visual modelling. *The International Research Forums on Statistical Reasoning, Thinking and Literacy (STRL)* (pp. 57-69).
- Riascos, Y. (2016). Razonamiento estadístico y otros conceptos relacionados. En I. Álvarez y C. Sua (eds.), *Memorias del II Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 24-30). Asociación Colombiana de Educación Estocástica.
- Sabbag, A., Garfield, J. y Zieffler, A. (2018). Assessing statistical literacy and statistical reasoning: The REALI instrument. *Statistics Education Research Journal*, 17(2), 141-160.
- Shaughnessy, M. (2007). Research on statistics learning and reasoning. En F. K. Lester (ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 957-1009). National Council of Teachers of Mathematics.
- Shaughnessy, J. M. (2019). Recommendations about the Big Ideas in Statistics Education: A retrospective from curriculum and research. *Cuadernos*, 18, 44-58.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Zieffler, A., Garfield, J., Alt, S., Dupuis, D., Holleque, K. y Chang, B. (2008). What does research suggest about the teaching and learning of introductory statistics at the college level? A review of the literature. *Journal of Statistics Education*, 16(2).
- Zieffler, A., Garfield, J. y Fry, E. (2018). What is statistics education? En D. Ben-Zvi, K. Makar y J. Garfield (eds.), *International handbook of research in statistics education* (pp. 37-70). Springer.

Anexos

Anexo 1. Ponencias incluidas en la síntesis cualitativa

Título	Autores	Congreso	Año
Learning to integrate statistical and work-related reasoning	Bakker y Akkerman	ICME 12	2012
Students' visual reasoning and the randomization test	Budgett y Wild	ICOTS9	2014
Developing conceptual understanding the role of interactive dynamic technology	Burril	ICOTS9	2014
La educación estadística y la educación crítica	Campos	ECEE	2016
Recommendations about the Big Ideas in Statistics Education: A Retrospective from Curriculum and Research	Shaughnessy	CIAEM XV	2019
Ser o no ser alfabetizado estadísticamente: caso del promedio de parody	Chapparo, Torres y Álvarez	ECEE	2016
Measuring university students' approaches to learning statistics: a cross-cultural and multilingual version of the assist a cross-cultural and multilingual version of the assist	Chiesi, Primi, Bilgin, Lopez y Fabrizio	ICOTS9	2014
Introductory statistics students' conceptual understanding of variation and measures of variation in a distribution	Chaphalkar y Leary	ICOTS9	2014
"Developing students' data analytics skills through modelling"	Kazak, Fujita y Turmo	STRL-11	2019
Looking for the development of statistical literacy, reasoning and thinking	Gómez-Blancarte y Santana	ICOTS10	2018
Statistical reasoning of preservice teachers when comparing groups with tinkerplots	Frischemeier	ICME13	2016
Razonamiento y pensamiento estadístico en estudiantes universitarios	Jimenez Ramírez y Insunza Casérez	CIAEM XIII	2011
Undersatnding modelling processes through visual modelling	Podworny y Biehler	STRL-11	2019
Exploring student teachers' reasoning about informal statistical inference when engaged in a growing samples activity	De Vetten, Schoonenboom, Keijzer y Oers	ICME13	2016
Using the Toulmin model of argumentation to validate students' inferential reasoning	Gómez-Blancarte & Tobías-Lara	ICOTS10	2018

Título	Autores	Congreso	Año
Informal statistical inference revisited	Makar y Rubin	ICOTS9	2014
Razonamiento estadístico y otros conceptos relacionados	Riascos Forero	ECEE	2016
Assessing statistical literacy and statistical reasoning	Sabbag y Zieffler	ICOTS10	2018
A modeling and simulation approach to informal inference: Successes and challenges	Noll, Gebresenbet y Demorest	ICME 12	2012

22. Incidencia de las habilidades de pensamiento algorítmico en las habilidades de resolución de problemas¹

Diego Fernando Pinzón Pérez
Universidad de San Buenaventura
diego.pinzonp@tau.usbmed.edu.co

Resumen

El mundo evoluciona constantemente y es cada vez más problematizador en todos los entornos y contextos; los estudiantes se verán enfrentados a diversos retos que exigirán de ellos el despliegue total de sus habilidades para la resolución de problemas. En ese sentido, el pensamiento algorítmico, con sus habilidades de pensamiento específicas (descomposición, abstracción y algoritmización), puede servir de estrategia didáctica que aporte al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en respuesta a los retos del siglo XXI. A partir de un proceso de revisión sistemática en educación, los estudios abordados revelaron relaciones solo de orden teórico entre dichas habilidades, y ninguno presentaba evidencias empíricas de estas como variables interdependientes. El uso de instrumentos

¹ Derivado del proyecto de investigación "Incidencia de las habilidades de pensamiento algorítmico en las habilidades de resolución de problemas: una propuesta didáctica en el contexto de la educación básica secundaria".

para medir habilidades de pensamiento algorítmico (Algorithmic Thinking Test, Shim, 2019) y la capacidad de resolución de problemas (Test de García-García y Rentería-Rodríguez, 2013) han servido de soporte metodológico para un proceso de investigación cuantitativo de tipo exploratorio en torno a la relación entre dichas habilidades cognitivas en el contexto de la educación básica secundaria. Algunos resultados preliminares permiten concluir que algunos factores de la capacidad de resolución de problemas mejoraron significativamente después de una intervención basada en habilidades de pensamiento algorítmico durante 10 semanas, lo cual puede aportar al campo de reflexión didáctica en torno al currículo actual de matemáticas y su relación con las demás asignaturas del plan de estudios, de modo que el desarrollo de habilidades de pensamiento ofrezca alternativas pertinentes al contexto y la realidad del estudiantado.

Palabras clave: habilidades de pensamiento, pensamiento algorítmico, resolución de problemas, currículo de matemáticas.

Introducción

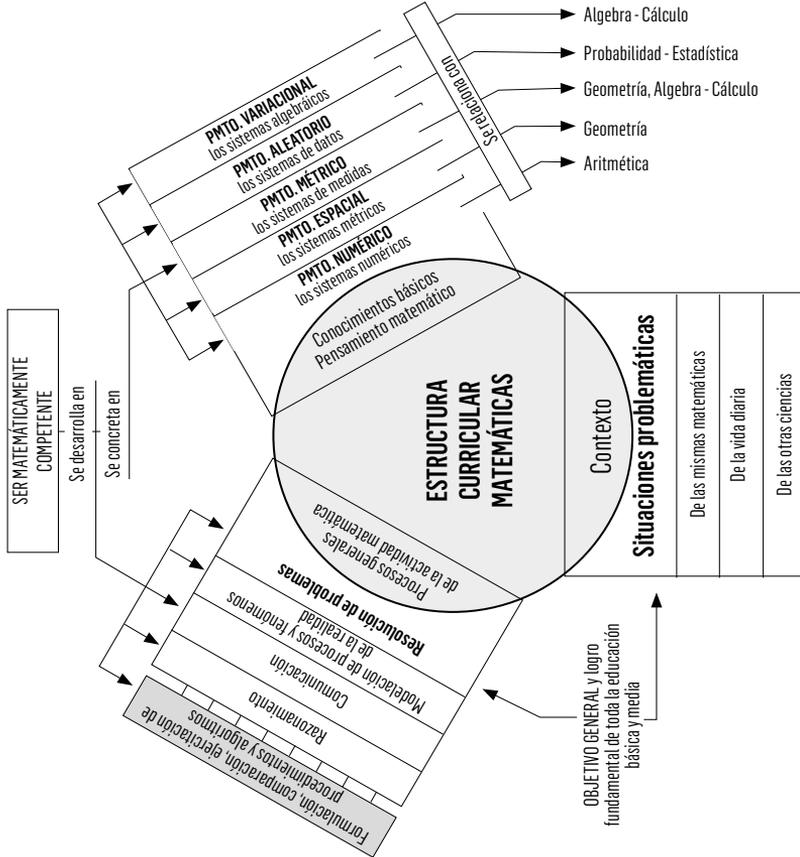
El mundo actual es cada vez más retador en cada uno de sus entornos y contextos; las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes son dinámicamente cambiantes, confusas y complejas (Greiff *et al.*, 2014). Además, la realidad es una interacción dinámica de innumerables variables interconectadas. Las acciones que influyen en alguna de estas variables provocan inevitablemente cambios en otras. Comprender este tipo de relaciones dinámicas complejas en el entorno es fundamental para tener éxito en la vida moderna (Greiff *et al.*, 2015). Estas condiciones convierten la vida en un reto constante que exige de las personas mejores habilidades para resolver problemas.

El sistema educativo colombiano tiene establecido fines que apuntan al desarrollo de capacidades en los estudiantes para la solución de problemas, no solo respecto del conocimiento formal, sino también de la vida cotidiana (Ley General de Educación, 1994). En esta línea, la estructura curricular de matemáticas propone la resolución de problemas como objetivo general

del área y logro fundamental de toda la educación básica y media, y se apoya en los pensamientos matemáticos para desarrollar los procesos que permitirán enfrentar los problemas del contexto (MinEducación, 2007, 1998). Es posible afirmar que la resolución de problemas es una habilidad relevante y fundamental para el aprendizaje de las matemáticas y su aplicación en el contexto, y que con esta, se pueden evidenciar auténticos aprendizajes como resultado del proceso educativo escolar (ver figura 1). Sin embargo, la resolución de problemas (RP) se ha convertido en un asunto olvidado o irrelevante para los maestros (Jonassen, 2004), y su alusión en el currículo pareciera carecer de contenido.

En consonancia con lo anterior, el pensamiento algorítmico aparece en los últimos años como una estrategia que aporta a la resolución de problemas (Palma Suárez y Sarmiento Porras, 2015; Pöllänen y Pöllänen, 2019). Algunos autores definen el pensamiento algorítmico como el establecimiento de una serie de pasos para resolver un problema (Brown, 2017; Futschek, 2006; Jeong, 2018; Sánchez Vera, 2019). Aparece ligado al pensamiento computacional, el cual está orientado a la solución de problemas con mediación tecnológica o programación (Compañ-Rosique et al., 2015; Espino y González, 2015; Zatarain, 2018). Por otra parte, se afirma que el pensamiento algorítmico guarda conexiones estrechas con las matemáticas, ya que tienen en común varios modos de pensamiento (Knuth, 1985), y su desarrollo puede generar nuevas estructuras de aprendizaje aplicables en el área de matemáticas para la resolución de problemas (Palma Suárez y Sarmiento Porras, 2015). Sánchez Román *et al.* (2016) advierten la falta de un desarrollo adecuado de este tipo de pensamiento en los estudiantes, en tanto que Gal-Ezer y Lichtenstein (1997) afirman que debe cultivarse como un componente central de la educación matemática, y que aunado al pensamiento matemático, puede integrarse al plan de estudios de matemáticas o de ciencias de la computación desde un enfoque matemático-algorítmico a partir del cual se puede enseñar y aprender una asignatura.

Figura 1. Estructura curricular de matemáticas en Colombia



Fuente: elaboración propia según MinEduación (1998, 2007)

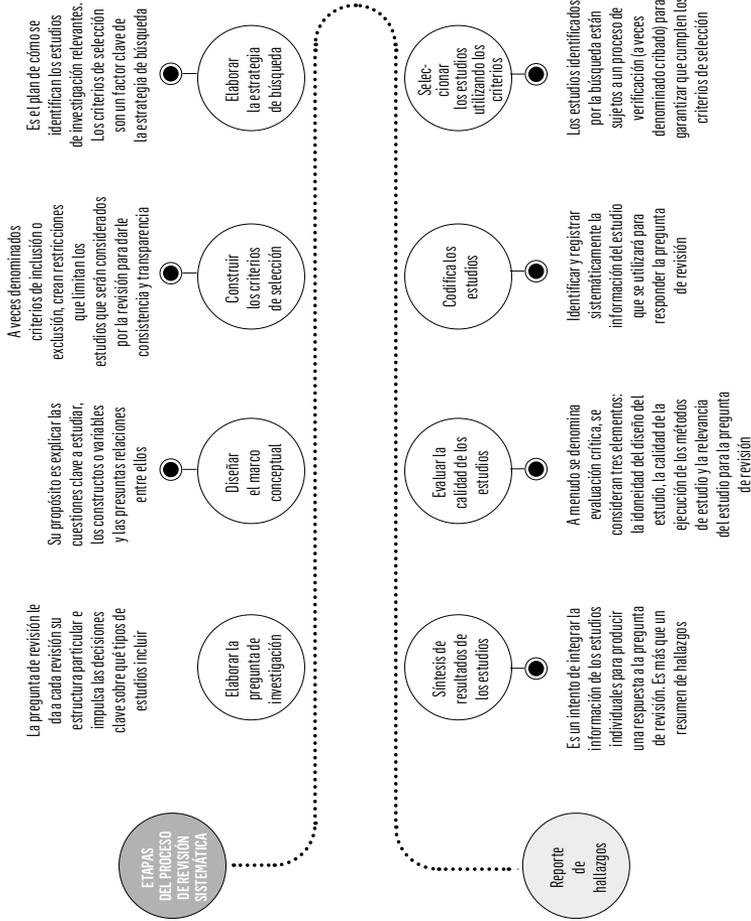
El pensamiento algorítmico, en particular, se considera una habilidad importante, la cual está ganando cada vez más terreno en la educación primaria y secundaria de los países en desarrollo dinámico (Zsakó y Szlávi, 2012); su incidencia en las perspectivas de desarrollo de la educación, ha impulsado que algunos currículos estén promoviendo la enseñanza de la programación, el pensamiento algorítmico y la solución de problemas de manera integrada en sus planes de estudio (Kaarakainen, 2019) y ha sido declarado como meta primordial de gran parte de los sistemas educativos modernos como Australia, China, Finlandia, Japón, Corea y Reino Unido, entre otros (Vidal *et al.*, 2015).

En este orden de ideas, el pensamiento algorítmico puede aportar al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en los estudiantes. Con el uso de estrategias en el aula orientadas al favorecimiento de habilidades de pensamiento, la escuela podrá hacer frente al contexto problemático del mundo actual. Es posible afirmar que este tipo de pensamiento tiene un potencial cognitivo que podría aportar significativamente al desarrollo de los procesos generales de la actividad matemática, específicamente a la resolución de problemas y a la formulación, comparación y ejercitación de procedimientos y algoritmos, tal como está estipulado en la estructura curricular de matemáticas en Colombia.

Metodología

Para el abordaje de la literatura multidisciplinaria sobre el pensamiento algorítmico y la resolución de problemas, se aplicó un proceso de revisión sistemática en educación (figura 2) para reunir, sintetizar y evaluar los hallazgos de los estudios que exploran la relación entre las habilidades de pensamiento algorítmico y las habilidades de RP.

Figura 2. Proceso de revisión sistemática en educación



Fuente: elaboración propia según Newman y Gough (2020)

Después de la aplicación de la estrategia de búsqueda y de los criterios de selección, se escogieron 66 artículos. Se hizo una inspección minuciosa del abordaje de las variables del presente estudio en cada uno de estos, y 44 artículos presentaban aportes considerables para la configuración de datos y para la comprensión conceptual del objetivo de la revisión sistemática. Esta permitió elaborar una síntesis del uso del constructo habilidades de pensamiento algorítmico en procesos de RP en publicaciones científicas arbitradas; se analizaron los aspectos generales de los artículos revisados, y respecto del contenido, la conceptualización del pensamiento algorítmico, las habilidades implicadas en este pensamiento y cómo desarrollarlas, y se indagó si existe alguna incidencia en las habilidades para la resolución de problemas.

Sin embargo, la revisión adelantada entre enero de 2015 y junio de 2020, no encontró investigaciones que evidencien relaciones empíricas entre dichas habilidades en estudiantes de la básica secundaria. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de las habilidades de pensamiento algorítmico en las habilidades de resolución de problemas en estudiantes de grado noveno de dos instituciones educativas oficiales de Antioquia. Profundizar en el estudio de la relación entre estas habilidades permitió acercarse a la comprensión de su vinculación cognitiva, ampliar su conocimiento en educación, y evaluar su importancia en el desarrollo del pensamiento matemático.

Desde un enfoque de tipo cuantitativo, se hizo la medición y evaluación de la incidencia de las habilidades de pensamiento algorítmico (variable independiente) en las habilidades de resolución de problemas (variable dependiente); para esto, se planteó un diseño cuasi-experimental de grupo control no equivalente, ya que los grupos no fueron conformados aleatoriamente (en el presente estudio con dos grupos experimentales y un grupo control) y la aplicación de los instrumentos antes y después de la intervención (Polit *et al.*, 2007). La población objeto de estudio fueron los estudiantes de grado noveno, ya que éste es el último grado del proceso de educación básica en el sistema educativo colombiano. La muestra se tomó de dos instituciones educativas oficiales de la subregión Oriente del departamento de Antioquia, con un total de 107 estudiantes con edades que oscilaban entre los 14 y 17 años. La recolección de los datos se obtuvo

con el uso de dos instrumentos y fueron procesados en el *software* estadístico SPSS v.23:

1. Para evaluar el nivel de habilidades de pensamiento algorítmico se utilizó el Test de Pensamiento Algorítmico (Shim, 2019), un test que evalúa dominios secuenciales, iterativos, funcionales y de estructuras de datos.
2. Para evaluar la capacidad de resolución de problemas, el Test de García-García y Rentería-Rodríguez (2013). Un test que evalúa factores constitutivos de dicha capacidad: Factor 1: predicción y transferencia. Factor 2: Capacidad de síntesis. Factor 3: lectura crítica del enunciado. Factor 4: análisis. Factor 5: interpretación de información. Factor 6: comprensión metacognitiva de enunciados y procesos. Factor 7: delimitación del problema.

La intervención didáctica fue aplicada en el último periodo académico de 2021 en la Institución Educativa San Vicente Ferrer del municipio de San Vicente y la Institución Educativa Técnico Industrial Simona Duque del municipio de Marinilla. El servicio educativo se prestaba bajo el esquema de alternancia producto de la pandemia por covid-19. Dicho esquema establecía restricciones de aforo en las aulas como garantía de distanciamiento entre los estudiantes, además de otros protocolos de bioseguridad. Debido a la cantidad de estudiantes de grado noveno en las instituciones educativas (IE) participantes, los directivos de los establecimientos conformaron subgrupos entre 15 y 19 estudiantes que asistían entre 2 y 3 veces por semana a clase.

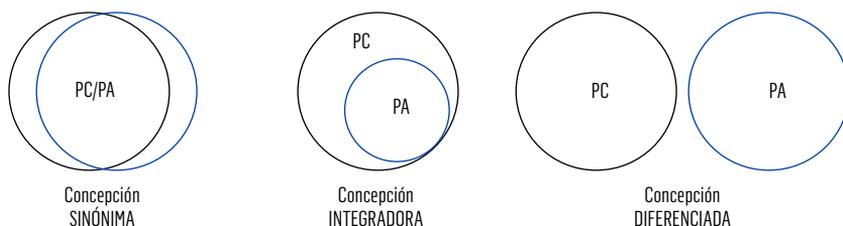
En consideración de tales condiciones, se diseñaron 3 módulos para trabajar habilidades básicas de pensamiento algorítmico: descomposición, abstracción y algoritmización, según los postulados de Stephens y Kadijevich (2020). Durante las 10 semanas del periodo académico, los módulos fueron desarrollados de manera autónoma por los estudiantes con el acompañamiento de los docentes de matemáticas. Los módulos se aplicaron de manera secuencial: primero el módulo de descomposición, luego el de abstracción y finalmente el módulo de algoritmización.

Resultados

Producto de la revisión sistemática, se encontró que en torno al concepto de pensamiento algorítmico, el concepto de algoritmo aparece como una noción de base que es importante para este razonamiento. Según Thomas (2020), el significado de algoritmo está relacionado con conocimiento procedimental utilizado en la enseñanza de las matemáticas, ya que los procedimientos pueden realizarse mediante algoritmos. En la enseñanza escolar ha prevalecido el enfoque de enseñanza de algoritmos, ya que suele ser más fácil que la de conceptos, lo cual explica el predominio de un uso o comprensión instrumental, es decir, la aplicación de reglas sin una razón, más que una comprensión relacional. La comprensión del algoritmo implica el conocimiento de las razones de qué hacer y porqué se debe hacer, dado que un concepto exige dotarlo de significado, es decir, representarlo, identificar sus operaciones, relaciones, propiedades y modos de uso.

Diversas referencias teóricas unen el pensamiento algorítmico con el pensamiento computacional. Sin embargo, la ambigüedad y la falta de un consenso ampliamente aceptado por la comunidad académica frente al concepto de pensamiento computacional (Román González, 2016), exigen una diferenciación conceptual frente al pensamiento algorítmico. Un análisis de los dos conceptos, permitió identificar tres concepciones teóricas (figura 3): la primera, una concepción sinónima, la cual equipara el pensamiento algorítmico como el mismo pensamiento computacional. La segunda, una concepción integradora, en la que se afirma que el pensamiento algorítmico es un componente subyacente del pensamiento computacional. Y la tercera, una concepción diferenciada, en la que el pensamiento algorítmico se asume como un tipo de pensamiento diferente del pensamiento computacional, el cual desarrolla un proceso específico con habilidades particulares.

Figura 3. Concepciones teóricas de pensamiento algorítmico frente al pensamiento computacional



Stephens y Kadijevich (2020) sostienen que el pensamiento algorítmico es una forma de razonamiento matemático que puede adoptar muchas formas, tales como la algebraica, la espacial y geométrica, y la estadística. El pensamiento algorítmico es necesario siempre que se tiene que comprender, probar, mejorar o diseñar un algoritmo, y tiene un fuerte aspecto creativo: la construcción de nuevos algoritmos que resuelven un problema dado. Argumentan que para abordar los algoritmos con éxito, se requieren diversas capacidades cognitivas, entre ellas la descomposición (descomponer un problema en subproblemas) y la abstracción (hacer afirmaciones generales que resuman ejemplos particulares relativos a conceptos, procedimientos, relaciones y modelos subyacentes). De igual forma, el pensamiento algorítmico también exige el reconocimiento de patrones, que puede considerarse como una instancia de abstracción y generalización; en síntesis, asumen que hay tres piedras angulares del pensamiento algorítmico, a saber: la descomposición, la abstracción y la algoritmización. Los autores enfatizan en que estas habilidades son compartidas por el pensamiento algorítmico y el pensamiento computacional, pero que es precisamente la aplicación de la automatización por parte del segundo lo que las separa.

Los estudios abordados proponen diversas formas y métodos para desarrollar habilidades de pensamiento algorítmico. Las propuestas pueden clasificarse en dos tipos: conectadas y desconectadas. Las primeras, hacen referencia a estrategias, que a través de internet y con el uso de medios tecnológicos, se sirven de entornos de programación en pseudocódigo para la creación de juegos, la generación y edición de algoritmos, y herramientas

que permiten la creación de objetos virtuales como un robot (Ángel-Díaz *et al.*, 2020; Beúnes Cañete y Vargas Ricardo, 2019; Csapó *et al.*, 2020; Grover *et al.*, 2015; Lee y Ko, 2018); las segundas, hacen referencia a estrategias que no requieren la conexión a internet y pueden hacer uso o no de una herramienta tecnológica para el desarrollo de tareas que implican habilidades de pensamiento algorítmico, entre las que resaltan las tareas del concurso internacional Bebras y las actividades del proyecto Discover Coding (Dagiené *et al.*, 2017; Tonbuloğlu y Tonbuloğlu, 2019).

Finalmente, la revisión sistemática permitió evidenciar a escala teórica que existe una posible relación entre algoritmo, habilidades algorítmicas, pensamiento algorítmico y la resolución de problemas (Lee y Ko, 2018; Sáiz-Manzanares y Pérez Pérez, 2016; Sánchez Román *et al.*, 2016). Dicha relación se apoya en el supuesto que las habilidades que integran el pensamiento algorítmico, y que funcionan como un tipo de razonamiento (Stephens y Kadujevich, 2020), intervienen en el proceso cognitivo de resolución de problemas, ayudando al estudiante a establecer un plan o estrategia de solución ordenada, lógica y sistemática. Es importante resaltar la falta de evidencias empíricas sobre la relación entre las habilidades de pensamiento algorítmico y las habilidades de RP.

Por otra parte, un análisis estadístico preliminar de los datos obtenidos en esta investigación, específicamente, las comparaciones emparejadas (test - postest) en cada uno de los grupos, permitió identificar que el grupo control tuvo una diferencia estadísticamente significativa en los factores 2, 4 y 6 (Capacidad de síntesis, Análisis, y Comprensión metacognitiva de enunciados y procesos) con una desmejora en el desempeño de dichos factores; en los otros factores no se presentaron diferencias; el grupo experimental 1 tuvo mejoras estadísticamente significativas ($P < 0,05$) en los factores 3 y 5 (Lectura crítica del enunciado, e Interpretación de información), una mejora relativa pero no estadísticamente significativa en los factores 4 y 6 (Análisis, y Comprensión metacognitiva de enunciados y procesos) y sin cambios en los factores 1, 2 y 7 (Predicción y transferencia, Capacidad de síntesis, y Delimitación del problema); el grupo experimental 2 tuvo una mejora estadísticamente significativa ($P < 0,05$) en los factores 1, 2, 3, 5 y 6 (Predicción y transferencia, Capacidad de síntesis, Lectura crítica del

Tabla 1. Resultados preliminares por grupos después de la intervención en habilidades de pensamiento algorítmico

Factor	Factor 1: Predicción y transferencia		Factor 2: Capacidad de síntesis		Factor 3: Lectura crítica del enunciado		Factor 4: análisis			
	MEDIA	t	Sig	Media	t	Sig	Media	t	Sig	
Grupo Control	-0,05747	-1,223	,232	0,17241	3,550	,001	0,03448	,420	,677	,000
Grupo Experimental 1	,14815	2,046	,057	,16667	1,638	,120	,19444	-3,289	,004	,579
Grupo Experimental 2	-,18333	-3,733	,000	-,10000	-2,373	,021	-,15000	-2,673	,010	,096

Factor	Factor 5: Interpretación de información		Factor 6: Comprensión metacognitiva de enunciados y procesos		Factor 7: Delimitación del problema				
	MEDIA	t	Sig	Media	t	Sig	Media	t	Sig
Grupo Control	-0,05717	1,727	,095	0,25287	4,683	,000	0,00000	0,000	1,000
Grupo Experimental 1	-,30556	-3,051	,007	-,09259	-1,000	,331	,05556	,437	,668
Grupo Experimental 2	-,10000	-2,117	,039	-,11111	-2,031	,047	-,01667	-,275	,784

enunciado, Interpretación de información, y Comprensión metacognitiva de enunciados y procesos.), mejoraron en el factor 4 (Análisis) pero no estadísticamente significativo, y sin mejora en el factor 7 (Delimitación del problema). Estos datos pueden observarse en la tabla 1. El análisis de la varianza (Anova) luego del proceso de intervención, permite concluir que los grupos experimentales presentaron mejoras significativas en los factores referidos a la resolución de problemas, en comparación con el grupo control (Ver Tabla 1).

Discusión y conclusiones

Con el interés creciente de algunos currículos internacionales por el desarrollo del pensamiento algorítmico (Vidal *et al.*, 2015), y la ausencia de propuestas curriculares sobre este en Colombia, queda sobre la mesa la inquietud de un posible atraso en nuestro país con respecto al pensamiento algorítmico, en lo referente a su comprensión, ejecución y desarrollo. Por otro lado, se abre la oportunidad didáctica de explorar esta habilidad de pensamiento en otras áreas del plan de estudios y fortalecer su desarrollo en matemáticas principalmente, generando propuestas que evidencien que efectivamente el pensamiento algorítmico es una forma de producir una solución o una serie de soluciones a un problema, lo cual se constituye en una respuesta urgente a las demandas educativas del presente siglo. Aún más, con el auge de la computación informática y el desarrollo de *software* con códigos de programación, el pensamiento algorítmico se ha constituido en una de las bases fundamentales para los ingenieros del futuro (Rojas-López y García-Peñalvo, 2020; Shim, 2019).

La habilidad para la resolución de problemas ha sido un asunto de vital importancia para la educación, a tal punto que Jonassen (2011) argumenta que la RP es el único objetivo cognitivo legítimo de la educación (formal, informal y otras) en cualquier contexto educativo, es la actividad de aprendizaje más auténtica y, por tanto, la más relevante que pueden realizar los estudiantes. En contextos cotidianos, incluyendo el trabajo y la vida personal, las personas resuelven problemas constantemente. Es una habilidad

esencial del siglo XXI, especialmente la capacidad de resolver diferentes tipos de problemas, estructurados y desestructurados, tanto de manera convencional como innovadora. La escuela, por tanto, está nuevamente invitada a retomar uno de sus principales retos, la resolución de problemas, contextualizando la enseñanza y respondiendo con pertinencia a las necesidades reales del estudiantado y del mundo.

El Anova luego del proceso de intervención permite concluir que los grupos experimentales presentaron mejoras significativas en los factores referidos a la resolución de problemas, en comparación con el grupo control, consecuente con la afirmación de que una propuesta didáctica orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento algorítmico puede incidir positivamente en las habilidades de resolución de problemas. En ese sentido, el pensamiento algorítmico, entendido como una forma de razonamiento que permite la comprensión de un problema y el posterior diseño de un algoritmo de solución basado en pasos definidos, pero a la vez abiertos a la posibilidad creativa, guarda una conexión cognitiva entre sus habilidades de pensamiento con las habilidades subyacentes a la resolución de problemas. Por tanto, es posible establecer que el proceso de RP se conecta con las habilidades de pensamiento algorítmico, y que es importante profundizar aún más en la cuestión de cómo se relacionan estos procesos cognitivos en el desempeño de los estudiantes en matemáticas y en otras áreas, implementando propuestas didácticas para la práctica docente en el aula.

Finalmente, los resultados preliminares son congruentes con las afirmaciones de Palma Suárez y Sarmiento Porras (2015) y Pöllänen y Pöllänen (2019) en cuanto a que el pensamiento algorítmico es una estrategia que aporta a la resolución de problemas y puede generar nuevas estructuras de aprendizaje aplicables al área de matemáticas, advirtiendo, como dice Sánchez Román *et al.* (2016), la falta de un desarrollo adecuado de este tipo de pensamiento en los estudiantes.

Referencias

- Ángel-Díaz, C. M., Segredo, E., Arnay, R. y León, C. (2020). Simulador de robótica educativa para la promoción del pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63).
- Beúnes Cañete, J. E. y Vargas Ricardo, A. (2019). La introducción de la herramienta didáctica PSeInt en el proceso de enseñanza aprendizaje: Una propuesta para Álgebra Lineal. *Transformación*, 15(1), 147-157.
- Brown, W. (2017). *Introduction to algorithmic thinkin*. <https://www.studocu.com/en-us/document/university-of-arizona/analytical-methods-for-business/tutorial-work/introduction-to-algorithmic-thinking/1427940/view>
- Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R., Llorens-Largo, F. y Molina-Carmona, R. (2015). Enseñando a programar: Un camino directo para desarrollar el pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia*, 46, 1-15.
- Csapó, G., Csernoch, M. y Abari, K. (2020). Sprego: Case study on the effectiveness of teaching spreadsheet management with schema construction. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1585-1605.
- Dagiené, V., Sentance, S. y Stupurienė, G. (2017). Developing a two-dimensional categorization system for educational tasks in informatics. *Informatica*, 28(1), 23-44.
- Espino Espino, E. E. y González González, C. S. (2015). Estudio sobre diferencias de género en las competencias y las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46.
- Futschek, G. (2006). Algorithmic thinking: The key for understanding computer science. En R. T. (ed.), Mittermeir *International conference on informatics in secondary schools-evolution and perspectives* (pp. 159-168). Springer.
- Gal-Ezer, J. y Lichtenstein, O. (1997). A mathematical-algorithmic approach to sets: a case study. *Mathematics and Computer Education*, 31(1), 33-42.
- García-García, J. J. y Rentería-Rodríguez, E. (2013). Resolver problemas y modelizar: Un modelo de interacción. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 297-333.
- Greiff, S., Stadler, M., Sonnleitner, P., Wolff, C. y Martin, R. (2015). Sometimes less is more: Comparing the validity of complex problem solving measures. *Intelligence*, 50, 100-113.
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., Graesser, A. C. y Martin, R. (2014). Domain-general problem solving skills and education in the 21st century. *Educational Research Review*, 13, 74-83.

- Grover, S., Pea, R. y Cooper, S. (2015). Designing for deeper learning in a blended computer science course for middle school students. *Computer Science Education*, 25(2), 199-237.
- Jeong, I. (2018). Software battle for algorithm education: Focused on sorting algorithm. *Journal of The Korean Association of Information Education*, 22(2), 223-230. <https://doi.org/10.14352/jkaie.2018.22.2.223>
- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. Pfeiffer.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Kaarakainen, M. T. (2019). ICT intentions and digital abilities of future labor market entrants in Finland. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 9(2).
- Knuth, D. E. (1985). Algorithmic thinking and mathematical thinking. *American Mathematical Monthly*, 92, 170-181.
- Lee, J. y Ko, E. (2018). The effect of software education on middle school students' computational thinking. *The Journal of the Korea Contents Association*, 18(12), 238-250.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41214.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Matemáticas*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- Newman, M. y Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 3-22). Springer.
- Palma Suárez, C. A. y Sarmiento Porras, R. E. (2015). Estado del arte sobre experiencias de enseñanza de programación a niños y jóvenes para el mejoramiento de las competencias matemáticas en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 607-641.
- Polit, D. F., Hungler, B. P., Palacios Martínez, R. y Féher de la Torre, G. (2007). *Investigación científica en ciencias de la salud: Principios y métodos*. McGraw Hill.
- Pöllänen, S. H. y Pöllänen, K. M. (2019). Beyond programming and crafts: towards computational thinking in basic education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 24(1), 13-32.

- Rojas-López, A. y García-Peñalvo, F. (2020). Evaluación de habilidades del pensamiento computacional para predecir el aprendizaje y retención de estudiantes en la asignatura de programación de computadoras en educación superior. *Assessment of computational thinking skills to predict student learning and retention in the subject programming computer in higher education*, 20(63), 1-39
- Román González, M. (2016). *Códigoalfabetización y pensamiento computacional en Educación Primaria y Secundaria: Validación de un instrumento y evaluación de programas* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Sáiz-Manzanares, M. C. y Pérez Pérez, M. I. (2016). Self-regulated and improving knowledge in problem-solving. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30.
- Sánchez Román, G., Guerrero García, J., Collazos Ordóñez, C. A., Tapia Cortes, C. y Mocenchua Mora, D. (2016). Propuesta de arquitectura de Sistema Tutor Inteligente para desarrollar las habilidades algorítmicas. *Informática Educativa Comunicaciones*, 24, 30-35.
- Sánchez Vera, M. del M. (2019). El pensamiento computacional en contextos educativos: Una aproximación desde la Tecnología Educativa. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 23, 24.
- Shim, J. (2019). A study on the level of algorithmic thinking of students in elementary and secondary schools. *Journal of Creative Information Culture*, 5(3), 237-243.
- Stephens, M. y Kadijevich, D. M. (2020). Computational/algorithmic thinking. En S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 117-123). Springer.
- Thomas, M. (2020). Algorithms. En S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 48-50). Springer.
- Tonbuloğlu, B. y Tonbuloğlu, İ. (2019). The effect of unplugged coding activities on computational thinking skills of middle school students. *Informatics in Education*, 18(2), 403-426.
- Vidal, C. L., Cabezas, C., Parra, J. H. y López, L. P. (2015). Experiencias prácticas con el uso del lenguaje de programación Scratch para desarrollar el pensamiento algorítmico de estudiantes en Chile. *Formación Universitaria*, 8(4), 23-32.
- Zatarain Cabada, R. (2018). Reconocimiento afectivo y gamificación aplicados al aprendizaje de lógica algorítmica y programación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 115-125.
- Zsakó, L. y Szlávi, P. (2012). ICT Competences: Algorithmic Thinking. *Acta Didactica Napocensia*, 5(2), 49-58.

23. Modelo pedagógico para el aprendizaje en red: hacia una nueva comprensión de la educación virtual

Ximena Forero Arango
Universidad de Antioquia
ximena.forero@udea.edu.co

Resumen

Se da cuenta del diseño e implementación de una propuesta metodológica denominada modelo pedagógico para el aprendizaje en red, que se formuló para orientar el diseño y despliegue de cursos virtuales de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Se trató de un estudio guiado por el paradigma constructivista interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de teoría fundamentada. El modelo pedagógico para el aprendizaje en red fue diseñado en una primera versión que se implementó en un curso libre a través de Whatsapp entre los meses de mayo y junio de 2020 en una fase del trabajo de campo que arrojó datos que permitieron ajustar sus componentes. Luego se llevó a cabo una segunda implementación del modelo en el curso regular del pregrado de Periodismo, Medios Interactivos, orientado a través de las plataformas Meet y Classroom, entre los meses de octubre de 2020 y enero de 2021. Los datos obtenidos en esta segunda implementación permitieron un ajuste final del modelo propuesto. Este dispositivo pedagógico está planteado para ser desplegado en ecologías de

aprendizaje cocreadas, que combinen la oferta institucional, con los Ambientes Personales de Aprendizaje de los participantes (PLE por su sigla en inglés). También brinda orientaciones para los nuevos entornos formativos en el campo y busca contribuir a repensar la educación virtual, desde las complejidades que revisten los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciberespacio.

Palabras clave: educación virtual, e-learning, modelos pedagógicos.

Introducción

El desarrollo de la investigación aquí presentada se basó en la identificación de la necesidad de formular modelos, lineamientos y orientaciones para entender y aportar a la formación en el ciberespacio (Segoe, 2014), reconocer la importancia de la interacción para el aprendizaje a través de herramientas colaborativas (Kevser, 2021) y contribuir al diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de procesos formativos (Ghounane, 2020). En la Universidad de Antioquia la educación virtual tiene casi dos décadas de desarrollo, principalmente a través del uso de la plataforma Moodle, para el despliegue de cursos apoyados en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) u orientados a través de sistemas de videoconferencia. Según la evolución de los modelos pedagógicos para la educación virtual diseñados por la UOC en 2009, esta forma de entender la educación en línea se inscribe en la segunda generación de estos dispositivos, más centrada en las aulas virtuales de apoyo y el desarrollo de contenidos educativos; se presenta como relevante el reto de seguir avanzando hacia la tercera generación, que le da mayor importancia a la interacción (Gros, Lara, García, Mas, López, Maniega y Martínez, 2009). Perspectivas teóricas como la del aprendizaje conectado o en red (CSALT, 1998), el Conectivismo (Siemens, 2005) o la que propone la Inteligencia Colectiva (Lévy, 1995) muestran un camino hacia espacios abiertos de colaboración, interacción, conversación, diálogo y cocreación, para que los procesos de enseñanza y

aprendizaje en los entornos digitales se produzcan a través de conexiones, como lo propone el modelo desarrollado en el estudio aquí presentado.

Metodología

La investigación se realizó en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, a partir de tres iteraciones: inicialmente se realizó un diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología a finales de 2019, del que surgió el diseño preliminar del modelo, el cual se tradujo a configuraciones didácticas. La segunda iteración correspondió a la primera implementación del modelo en un curso libre orientado a través de Whatsapp., que sirvió para afinar el modelo y se desarrolló entre marzo y agosto de 2020. En esta fase se utilizaron la observación y la entrevista como métodos principales, a través del diario de campo, la observación del curso y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes. La fase final consistió en una segunda implementación del modelo ajustado, la cual se dio en un curso regular del pregrado de Periodismo entre octubre de 2020 y enero de 2021, cuando también se utilizaron las técnicas de observación del curso, la entrevista semiestructurada a la docente, un grupo focal con estudiantes, más formularios semanales diferenciados, para la profesora y los estudiantes.

La perspectiva amplia del paradigma constructivista, permitió comprender las experiencias de los participantes involucrados en los dos espacios formativos en los que se implementó el modelo en sus entornos naturales (Chilisa y Kawulich, 2012). En materia de enfoque se eligió el cualitativo, por considerarlo adecuado teniendo en cuenta la importancia del diálogo y la intersubjetividad que implicó el trabajo de campo con los participantes (Sandoval, 2002).

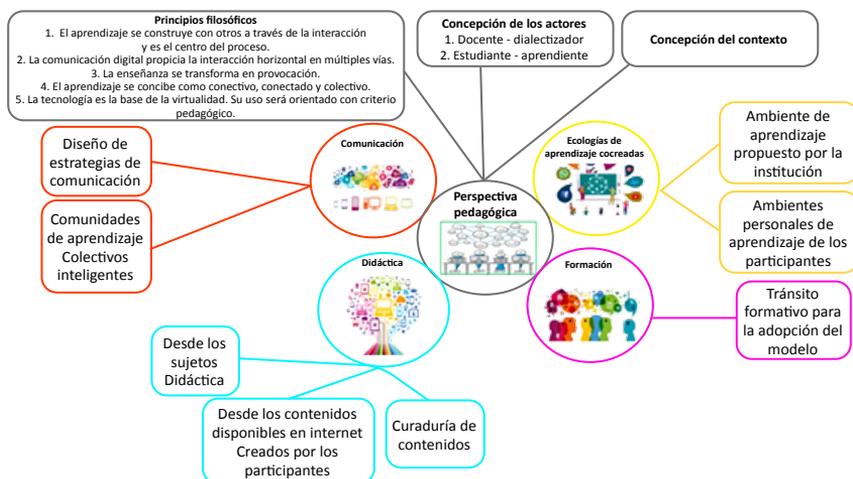
Por tratarse de un asunto poco estudiado, se optó por una investigación de alcance exploratorio, con el ánimo de identificar conceptos de utilidad para futuros estudios y preparar el terreno para nuevos caminos (Hernández *et al.*, 2014). Finalmente, para producir teoría derivada de los datos recabados, se eligió el diseño de teoría fundamentada (Strauss y Corbin,

2002) que permitió la elaboración de nuevas formas de comprender la educación virtual y expresarlas conceptualmente, a través del modelo pedagógico formulado, producto de los resultados que arrojó el análisis cualitativo de los datos.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos que derivaron en la elaboración del modelo pedagógico para el aprendizaje en red, cuyos cinco componentes se describirán en detalle.

Figura 1. Modelo pedagógico para el aprendizaje en red



La perspectiva teórica

Este componente surgió de la reflexión sobre el proceso educativo en el nuevo entorno del ciberespacio, haciendo uso de la virtualidad. La Editorial Colectiva de Aprendizaje Conectado o NLEC (por su sigla en inglés),

considera que estudiar las relaciones humanas en el aprendizaje conectado abre interrogantes sobre la confianza, el manejo del poder, la identidad, el sentido de pertenencia, la reciprocidad, la tolerancia a la diferencia, el afecto, la solidaridad y el uso del tiempo, todos ellos asuntos vitales para las interacciones en los procesos formativos (NLEC, 2020). El aprendizaje conectado tuvo sus primeros desarrollos de forma paralela a la formulación del Conectivismo (Siemens, 2005), una teoría llamada “de aprendizaje para la era digital”, que está en sintonía con la propuesta de inteligencia colectiva hecha por Lévy (1997), por presentar a comunidades de personas pensando juntas e interactuando en internet, para construir conocimiento.

La perspectiva teórica, como primer componente del modelo, se subdividió en los principios pedagógicos sobre los que se basa el modelo, que son cinco: 1) el aprendizaje se construye con otros a través de la interacción y es el centro del proceso; 2) la comunicación digital propicia la interacción horizontal en múltiples vías; 3) la enseñanza se transforma en provocación; 4) el aprendizaje se concibe como conectado, conectivo y colectivo; y 5) la tecnología es la base de la virtualidad y su uso será orientado con criterio pedagógico.

También tuvo en cuenta una concepción diferente de los actores, como docentes-dialectizadores y estudiantes-aprendientes como segundo subcomponente, además de la importancia del contexto para el despliegue y la aplicación.

La didáctica

Este componente se aproxima a la didáctica desde los sujetos, concebida como dialéctica y desde los contenidos disponibles en el ciberespacio y creados por los participantes en los espacios formativos. Además, se asume la curación de información y contenidos como competencia fundamental. La participación de los actores en la didáctica parte de las concepciones derivadas del componente teórico, según las cuales los estudiantes-aprendientes, son concebidos como nómadas intelectuales, navegantes de la red, pilotos de sus rutas formativas y son quienes seleccionan y aprenden a compartir contenidos de calidad, con la responsabilidad que implica su participación

en la infoesfera (Lévy, 2016). Por su parte, los docentes-dialectizadores deben diseñar experiencias de aprendizaje y promover flujos de interacción en espacios dialógicos que den cabida a la diversidad, a la exploración y a las propuestas de los participantes desde sus intereses y contextos particulares.

La comunicación

El componente comunicativo en el modelo pedagógico para el aprendizaje en red es la base para el establecimiento de relaciones que permitan lograr la confianza que haga posible la interacción, y con ella, la emergencia del aprendizaje. La comunicación digital hace posible la formación de nuevas estructuras sociales a través de plataformas, aplicaciones y vínculos que habilitan protocolos y herramientas para la colaboración y el uso de recursos abiertos, en redes que cada uno de los participantes personaliza a su manera, gracias al diseño de estrategias de comunicación y la creación de comunidades de aprendizaje como colectivos inteligentes (Lévy, 2007).

La formación

Participar en procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciberespacio implica el reconocimiento y apropiación de un entorno nuevo, tanto para los estudiantes como para profesores, administradores y directivos. La utilidad de este componente radica en la necesidad de sensibilizar y formar a los involucrados en las particularidades del entorno virtual, como nuevo contexto educativo frente al que emergen numerosos retos e intereses.

Las ecologías de aprendizaje cocreadas

El ambiente de aprendizaje para el desarrollo de espacios formativos orientados por el Modelo es un entorno que combina la propuesta institucional, con los ambientes personales de aprendizaje de los participantes, en ecologías cocreadas, para enriquecer los escenarios en que se produce la formación, a la medida de los usos, intereses y necesidades de quienes hacen parte de cada propuesta educativa. De esta forma se nutren de forma per-

manente los ambientes personales de aprendizaje tanto de los estudiantes-aprendientes, como de los docentes-dialectizadores y se contribuye a la formación de la comunidad académica (Castañeda y Sánchez, 2009).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos dan cuenta de que es necesario avanzar hacia una comprensión más justa de las complejidades que reviste hacer educación virtual de calidad, en relación con los costos, tiempos y esfuerzos que se requieren para alcanzar cada vez más y mejores estándares en esta metodología. Por ejemplo, este estudio permitió identificar que los espacios de formación desarrollados a la luz del modelo, requieren adaptaciones de la gestión académica en materia de dedicación del tiempo de los profesores, para que puedan planear y crear las estrategias didácticas de manera participativa y dialógica, así como reconocer las diversas posibilidades que les ofrece la comunicación digital en materia de canales, tiempos, lenguajes, mediaciones y formas expresivas, para establecer vínculos y conectar con sus estudiantes. Estas nuevas demandas están vinculadas con el reconocimiento de la comunicación desde el diseño de estrategias, con miras a la conformación de comunidades de aprendizaje en las que fluya la inteligencia colectiva de manera sincrónica y asincrónica.

Por supuesto, para que estos asuntos se concreten, tanto profesores como estudiantes deben participar en espacios de formación para sensibilizarse frente a las nuevas dinámicas que proponen estos entornos en el contexto educativo, y puedan reconocer y aprovechar las múltiples posibilidades de relacionamiento y creación colaborativa, hacer uso de formas expresivas, lenguajes, dispositivos, plataformas y herramientas propias del mundo digital, enriquecer sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, y lograr la adopción del modelo pedagógico en red propuesto, de forma gradual y paulatina, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

Referencias

- Castañeda, L. y Sánchez Vera, M. del M. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: Entre lo institucional y lo personalizado. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 35, 175-191.
- Chilisa, B. y Kawulich, B. B. (2012). Selecting a research approach: Paradigms, methodology and methods. En C. Wagner, B. B. Kawulich y M. Garner (eds.), *Doing social research: A global context* (pp. 52-61). McGraw Hill.
- Galeano, M. E. (2007). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Ghounane, N. (2020). Moodle or social networks: What alternative refuge is appropriate to algerian EFL students to learn during covid-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11, 21-41.
- Gros Salvat, B., Lara Navarra, P., García González, I., Mas García, X., López Ruiz, J., Maniega Legarda, D. y Martínez Aceituno, T. (2009). *El modelo educativo de la UOC: Evolución y perspectivas*. UOC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hava, K. (2020). The effects of the flipped classroom on deep learning strategies and engagement at the undergraduate level. *Participatory Educational Research*, 8(1), 379-394. .
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la era digital*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lévy, P. (2016). *Inteligencia colectiva para educadores* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OiQ6MtHM4eM&t=8s>
- Networked Learning Editorial Collective. (2021). Networked learning: Inviting redefinition. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 312-325.
- Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO.
- Segoe, B. (201). *Peer Support: The Traits and Perceptions of Open Distance Learning (ODL) Students* [conferencia]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Bulgaria.
- Siemens, G. (2005). A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*, 2(1).
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.

24. Interacciones comunicativas y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales¹

Nathalia Mesa

Universidad de Medellín
nmesa700@soyudemedellin.edu.co

Alexandra Gómez

Universidad de Medellín
algomez@udemedellin.edu.co

Sandra I. Arango-Vásquez

Universidad de Medellín
sarango@udemedellin.edu.co

¹ Derivado del proyecto de investigación "Metodología para Propiciar la Interacción Comunicativa en un Entorno Virtual de Aprendizaje". Grupo de Investigación E-Virtual, Universidad de Medellín.

Resumen

Durante el tiempo de distanciamiento social causado por la pandemia de covid-19, la Universidad de Medellín se vio obligada a migrar sus procesos a ambientes completamente virtuales, lo que implicó una transformación de las prácticas educativas. El objetivo de esta investigación cualitativa con enfoque hermenéutico fue comprender cómo se propiciaron las interacciones comunicativas por medio de estrategias de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales tras la puesta en marcha de la estrategia Universidad en Casa, la cual se basó en el modelo de educación presencial mediada por tecnología. La ruta metodológica consistió en un análisis documental de estudios previos, un análisis de contenidos de entornos virtuales alojados en la plataforma UVirtual Académica correspondientes al semestre 2021-1 y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores de la Universidad de Medellín. La revisión de los objetos de estudio y el acercamiento a la realidad de los participantes permitió caracterizar las estrategias educativas que generaron espacios de comunicación y colaboración en ambientes virtuales de aprendizaje. Se identificó una preferencia hacia las herramientas de comunicación sincrónica y la aplicación del aprendizaje colaborativo a través del desarrollo de proyectos de aula y actividades de realimentación entre pares. Se concluyó que el uso de diferentes recursos digitales y la socialización de actividades académicas, así como de los objetivos personales y grupales, promovieron la motivación y la participación de los estudiantes al favorecer la creación de redes de soporte académico, social y emocional entre los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: interacciones comunicativas, aprendizaje colaborativo, entornos virtuales de aprendizaje.

Introducción

En el primer semestre de 2020 la enfermedad causada por el covid-19 se expandió por todo el mundo. Para enfrentar la contingencia causada por la pandemia, el Gobierno Nacional declaró una medida de aislamiento preventivo obligatorio, la cual implicó el cierre generalizado del comercio, la industria y las instituciones educativas. En consecuencia, las escuelas y universidades se vieron en la necesidad de iniciar modalidades de aprendi-

zaje remoto. La Universidad de Medellín se adaptó a las nuevas condiciones a través de una estrategia llamada Universidad en Casa, que permitía a los empleados continuar sus labores de manera remota, mientras que las clases se realizaban a través de videoconferencias y con el soporte de la plataforma UVirtual Académica como Sistema de Gestión de Aprendizaje -LMS por sus siglas en inglés- (Universidad de Medellín, 2020).

Para facilitar la transición de las actividades académicas a ambientes mediados por la tecnología, el equipo de Educación Virtual y TIC de la Universidad asesoró y capacitó a profesores y estudiantes sobre el funcionamiento de UVirtual Académica, organizó *webinars* de pedagogía, diseñó recursos educativos digitales para la alfabetización digital y desarrolló una ruta de formación docente para la apropiación e innovación con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (Arango, 2021). Según Bustos y Coll (2010), la interactividad de las TIC puede modificar la forma de aprender y de relacionamiento entre las personas, lo que implica que la transición a los ambientes digitales transformó los procesos de enseñanza y aprendizaje y la forma de interactuar de quienes hacen parte de la comunidad educativa.

Uno de los retos afrontados por profesores y estudiantes durante el tiempo de distanciamiento social se relacionó con la comunicación y con conservar el sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa a pesar de la distancia física; esto se logró gracias a que la red ofrece un conjunto de posibilidades que facilitan las interacciones comunicativas y permiten transmitir, procesar, comprender y almacenar información (Sandoval, 2019). De la Paz (2021) define la interacción comunicativa o comunicación virtual como: “un proceso sincrónico o asincrónico de intercambio de información desde diversos puntos de vista tecnológicos entre los emisores y los receptores que se encuentran relacionados por un contexto cultural, social, pedagógico y tecnológico” (p. 6). En ambientes de aprendizaje, las herramientas tecnológicas y los seres humanos que las emplean, determinan la productividad y la calidad de las interacciones comunicativas, ya que estas implican, más que la transferencia de información, la preservación y transformación de las subjetividades personales y de la cultura (Kehrwald, 2008; Ogannisyan *et al.*, 2020).

En la educación mediada por la tecnología se activan diferentes tipos de interacciones entre los estudiantes, los profesores, el contenido y la interfaz LMS, estas se definen como el conjunto de relaciones que se dan entre los agentes implicados en la construcción social del conocimiento (Ortiz, 2005). Las interacciones estudiante-profesor mejoran la efectividad del aprendizaje al propiciar la construcción de confianza y un ambiente adecuado para el diálogo (Grimaldo, 2020). Las interacciones estudiante-estudiante permiten el intercambio de ideas y el trabajo colaborativo entre ellos (Gunawardena y McIsaac, 2004). Las interacciones estudiante-contenidos y estudiante-interfaz permiten que los estudiantes adquieran y procesen nuevos conocimientos gracias a la interactividad de las herramientas TIC empleadas (González, 2021).

En los ambientes formativos se desarrollan procesos simultáneos que integran aspectos cognitivos, afectivos y sociales, ya que promueven la formación de comunidades, el desarrollo personal y el aprendizaje de conceptos al mismo tiempo (Pérez, 2009). Desde el aspecto social, las interacciones comunicativas posibilitan la presencia social en los ambientes virtuales de aprendizaje, la cual se percibe como una persona real en un medio digital gracias a la disposición a comunicarse con los demás (Kehrwald, 2008). Los aspectos afectivos tienen que ver con la motivación estudiantil y con la creación de vínculos de soporte emocional durante los procesos de aprendizaje (Bylieva *et al.*, 2020). Por último, el aspecto cognitivo de las interacciones comunicativas corresponde a las discusiones académicas, al intercambio de información y a los trabajos en equipo desarrollados en los cursos (De la Paz, 2021).

Entre las estrategias didácticas de trabajos en equipo, se encuentra el aprendizaje colaborativo que “se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber [...] Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews, 1996, como se citó en Barkley *et al.*, 2012, p. 19). Los ambientes colaborativos posibilitan el diálogo, la escucha, el debate y la integración social al trabajar por metas comunes; cuando los estudiantes se sienten vinculados se genera un sentimiento de interdependencia positiva que los impulsa a ayudarse entre ellos, a reflexionar como grupo y a darse realimentaciones alentadoras, mientras desarrollan

habilidades interpersonales e intrapersonales (Johnson y Johnson, 2014; Laal y Laal, 2012).

El aprendizaje colaborativo consiste en formar pequeños grupos o unidades de trabajo heterogéneas para resolver problemas, realizar proyectos, adquirir contenido conceptual o analizar datos y situaciones; durante el proceso enseñanza y aprendizaje la realimentación y la autoevaluación son importantes, ya que ayudan a que los estudiantes se responsabilicen por su propio aprendizaje y a la vez sumen esfuerzos y se apoyen entre ellos (Vermette y Kline, 2017). La aplicación de metodologías basadas en la colaboración facilita la adquisición de competencias sociales y la generación de un sentido de pertenencia hacia la institución, lo cual promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y de otras de tipo emocional como la solidaridad, empatía, responsabilidad, creatividad y motivación en un ambiente seguro y confiable (Galindo y Arango, 2009).

Salam y Farooq (2020) afirman que la implementación del aprendizaje colaborativo mediado por herramientas tecnológicas puede crear espacios de comunicación entre profesores y estudiantes que potencien la confianza, la innovación, la creatividad y las habilidades propias de cada individuo. Por ello se han puesto en funcionamiento diferentes softwares que permiten el desarrollo de actividades colaborativas a través de la red; uno de estos programas es Moodle, una plataforma diseñada con un enfoque constructivista para fomentar la participación de los estudiantes (Salazar, 2015). UVirtual Académica, el sistema LMS de la Universidad de Medellín, se basa en la plataforma Moodle y provee un espacio virtual con recursos que permiten compartir material didáctico, realizar actividades evaluativas y facilitar las interacciones comunicativas sincrónicas y asincrónicas.

En consideración de lo anterior, el propósito de esta investigación fue comprender las maneras en que se incorporaron estrategias de aprendizaje colaborativo para propiciar interacciones comunicativas en los entornos virtuales, e implementados durante la estrategia Universidad en Casa de la Universidad de Medellín, para caracterizar la transformación de las prácticas pedagógicas que se dieron bajo el modelo presencial mediado por tecnología durante el tiempo de aislamiento social.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, ya que tuvo el objetivo de acercarse a la realidad de los participantes y de introducirse en el contenido de los objetos de estudio para interpretar y estructurar coherentemente el fenómeno social estudiado. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la revisión documental, el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada.

Para la revisión documental, se emplearon dos instrumentos: un formato de protocolo de búsqueda para registrar los artículos encontrados en las bases de datos, y una ficha de análisis documental para ordenar la información de cada artículo leído. La búsqueda de antecedentes se delimitó a los artículos sobre investigaciones realizadas en contextos de educación superior, publicados en inglés y español, entre los años 2018 y 2021, en Scopus, Redalyc, Scielo, Taylor y Francis, EBSCO y Google Scholar.

Para la revisión de contenidos se tomó como población los entornos virtuales alojados en la plataforma UVirtual Académica correspondientes al semestre 2021-1. Como instrumento, se diseñó una ficha de análisis de contenidos de entornos virtuales para identificar prácticas educativas y aspectos cognitivos, sociales y afectivos asociados a los intercambios comunicativos que se dieron a través de UVirtual Académica; este instrumento se validó mediante la realización de una prueba piloto. La selección de los entornos virtuales para el análisis de los contenidos se realizó en consideración de la base de datos sobre el uso de recursos en UVirtual, las recomendaciones de los mediadores y gestores pedagógicos del equipo de Educación Virtual y TIC de la Universidad, y las listas de profesores postulados en las Jornadas de Buenas Prácticas Pedagógicas y Curriculares I, II, III y IV realizadas por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Medellín entre los años 2019 y 2021. Luego de cotejar las diferentes listas, se seleccionaron y se revisaron 42 entornos virtuales.

Para las entrevistas, se elaboró un guion de entrevista semiestructurada con el propósito de profundizar sobre la forma en que cada profesor transformó sus métodos de enseñanza durante la estrategia Universidad en Casa. El guion se sometió al juicio de expertos para confirmar su validez y

confiabilidad. Para la selección de los entrevistados, se tuvieron en cuenta a los profesores responsables de los entornos virtuales de aprendizaje en los cuales se identificaron más interacciones comunicativas y se encontraron evidencia de trabajos grupales. Se entrevistaron 24 profesores, con la participación de profesores asociados al Centro de Idiomas y a cada una de las siete Facultades de la Universidad de Medellín.

Durante el proceso de caracterización y análisis de la información recolectada, se empleó el *software* Atlas.ti, que permitió codificar los datos y comparar las diferentes fuentes de información.

Resultados

La revisión documental de antecedentes se centró en la metodología y en los resultados obtenidos en los artículos leídos. Se identificó que son pocas las investigaciones que consideran simultáneamente las interacciones comunicativas y el aprendizaje colaborativo al plantear sus objetivos, sin embargo, la mayoría de los autores encuentran relación entre ambas categorías al analizar sus resultados, lo cual permite inferir que estas están ligadas en los entornos virtuales de aprendizaje. En lo que refiere a la metodología, las técnicas de recolección más empleadas incluyen la revisión documental, el análisis de contenido de entornos virtuales, las entrevistas y las encuestas. A escala internacional priman las investigaciones mixtas, mientras que, en Colombia, la mayoría de las investigaciones siguieron el paradigma cualitativo.

En cuanto al análisis de resultados y conclusiones, la revisión documental de antecedentes permitió identificar que la motivación y el soporte emocional influyen en la educación mediada por tecnología. Por ejemplo, Barreto (2020) encontró que la motivación se relaciona con el contexto tecnológico, las interacciones sociales y las interacciones con los recursos y contenidos. La investigación de Bylieva *et al.* (2020) reveló que los espacios de diálogo e intercambio de ideas acerca de los temas tratados en los cursos y de factores personales influyen en la organización y el rendimiento académico de los estudiantes. Mientras Duarte-Herrera *et al.* (2019) resaltan que el seguimiento del maestro hacia el estudiantado permite facilitar el

discurso, verificar la comprensión, motivar, participar y resolver dudas. Por su parte, Fernández (2020) determinó que el aprendizaje colaborativo apoyado por las TIC es una estrategia metodológica para promover la participación. Ogannisyan *et al.* (2020) enuncian que la comunicación interpersonal desarrolla cualidades y valores. Y Salam y Farooq (2020) encontraron que la sociabilidad y la colaboración mejoran la experiencia educativa y el sentido de pertenencia hacia la comunidad, a través de interacciones significativas, el intercambio de conocimientos y el desarrollo de actividades grupales con una meta común.

La revisión de contenidos de entornos virtuales mostró que la plataforma UVirtual Académica se empleó principalmente para realizar actividades evaluativas y compartir recursos educativos digitales, especialmente documentos, diapositivas y videos. Las herramientas de comunicación más empleadas fueron los espacios de realimentación en tareas y los foros, en los que primaron las interacciones estudiante-profesor. Los entornos en los que se identificó mayor presencia social corresponden a aquellos en los cuales los participantes se dirigían a los demás utilizando sus nombres propios, se empleaban *emojis* para comunicar emociones y se daban realimentaciones alentadoras para resaltar las fortalezas de los estudiantes y del trabajo realizado. Los foros que contaron con mayor número de réplicas fueron de carácter evaluativo, que se activaban con las indicaciones del docente, asociadas al tipo de registro (formal o informal), y al cumplimiento de rubricas y objetivos de evaluación.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, se identificó que una de las prácticas educativas que promueve las interacciones comunicativas y la participación, son las actividades de coevaluación entre pares, ya sea mediante el recurso Taller disponible en UVirtual Académica, a través de los foros o creando carpetas compartidas con encuestas donde los estudiantes pueden ver los trabajos de sus compañeros y votar según criterios de preferencia.

En las entrevistas semiestructuradas se profundizó en la narrativa docente sobre la experiencia vivida durante el tiempo de distanciamiento social causado por la pandemia de covid-19 y la transición a la modalidad presencial mediada por tecnología. Los desafíos iniciales más mencionados por los docentes fueron la falta de competencias digitales y la comunica-

ción con los estudiantes. El primero se afrontó asistiendo a las capacitaciones ofrecidas por la Universidad en el manejo de herramientas digitales y del Sistema de Gestión de Aprendizaje UVirtual Académica. Frente a la comunicación con los estudiantes, la mayoría de los docentes encontraron mayor efectividad en el uso de aplicaciones móviles de mensajería instantánea, tales como WhatsApp y Teams.

Los docentes emplearon estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo para el desarrollo académico de las asignaturas, ya que el método principal de evaluación consistió en la realización de proyectos grupales de aula, mostrando una tendencia hacia la evaluación formativa. Para la formación de los grupos de trabajo, los profesores daban a los estudiantes la libertad de seleccionar a sus compañeros para promover el desarrollo de la autorregulación; y para dar asesoría y supervisar la participación de todos los miembros del grupo, se asignaban espacios de comunicación sincrónica a través de videoconferencias. Luego, se realizaban actividades de socialización y realimentación entre pares para promover la comunicación y colaboración entre los diferentes equipos de trabajo.

Para promover la motivación y participación de los estudiantes se incluían estrategias cognitivas y afectivas, entre las primeras se resaltan los incentivos de puntos adicionales en la calificación cuantitativa del curso, y entre las segundas se incluían actividades de comunicación sincrónica durante las cuales se discutían temas personales, los objetivos académicos y de vida de los estudiantes y profesores. Además, los docentes reportaron que la enseñanza bajo la modalidad presencial mediada por la tecnología requiere más tiempo, disposición y motivación de parte de ellos, entonces el apoyo de otros profesores y demás empleados de la institución educativa favoreció el desarrollo de los procesos educativos en los entornos virtuales de aprendizaje durante la etapa de aislamiento social.

Discusión y conclusiones

Luego de revisar diversos artículos publicados sobre las experiencias de digitalización masiva de la educación durante la pandemia de covid-19

(Archer-Kuhn *et al.*, 2020; García-Peñalvo *et al.*, 2021; Liu, 2020; Williams y Corwith, 2021) y de visualizar lo ocurrido en la Universidad de Medellín, se concluye que la implementación del aprendizaje colaborativo, el uso de los foros y la asesoría a los estudiantes mejoran el rendimiento académico y aumentan la satisfacción estudiantil; mientras que permiten integrar y desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales, al potenciar la motivación y la participación activa de los alumnos en contextos virtuales de aprendizaje.

Uno de los aspectos reflejados en las diferentes fuentes de información, fue la motivación estudiantil. Según Kehrwald (2008) la motivación depende del interés y la necesidad que tenga cada estudiante frente al aprendizaje; esto se ve expresado en los entornos virtuales, ya que las actividades que generan mayor participación estudiantil son aquellas que son evaluativas; es decir que la motivación se relaciona con la evaluación sumativa y el seguimiento académico.

Además, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de observar el trabajo de sus compañeros y realizar realimentaciones, se producen momentos de reflexión individual y grupal que permiten identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora del trabajo propio y de otros. Por otro lado, las actividades sociales con carga emocional, tales como compartir experiencias de vida o socializar los objetivos académicos individuales y grupales, resultan útiles para afrontar la falta de interés estudiantil, pues generan un sentimiento de pertenencia hacia una comunidad y permiten la identificación de afinidades afectivas y la creación de vínculos de soporte social.

Asimismo, la revisión de entornos virtuales permitió corroborar que en la Universidad de Medellín sí se dio una transformación de las prácticas educativas y que cada profesor buscó los recursos requeridos para cumplir con los objetivos propuestos en sus cursos, así como para desplegar estrategias de coevaluación y realimentación, mediadas por las herramientas disponibles en UVirtual Académica (taller, foro, chat, carpeta, encuesta, entre otras) y encaminadas a la colaboración.

Al contrastar la información recolectada en la revisión de contenidos de entornos virtuales con la suministrada por los participantes en las entrevistas, se evidencia una preferencia por las herramientas de comunicación

sincrónica, especialmente por las aplicaciones móviles de mensajería instantánea, puesto que estas resultan convenientes para coordinar el desarrollo de las actividades académicas. En concordancia, Hernández-Sellés (2021) y Montenegro (2020) resaltan la utilidad de integrar las tecnologías diseñadas para dispositivos móviles en la educación superior, por su accesibilidad y facilidad de uso, lo que ayuda a establecer un ambiente propicio de aprendizaje a través del diálogo entre estudiantes y profesores.

Entre los elementos emergentes producto de las entrevistas, se encuentra la motivación docente y las interacciones centradas en ellos, tales como profesor-contenido, profesor-interfaz y profesor-profesor. La promoción de las interacciones con y entre los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje, no depende únicamente de las competencias digitales de los profesores, también se relaciona con las motivaciones que estos tengan para emplear las herramientas de comunicación disponibles. Por lo que se infiere que, al igual que los estudiantes, los profesores también necesitan redes de soporte académico, social y emocional.

En cuanto a la metodología empleada, se puede concluir que el acercamiento inicial al estado del conocimiento sobre el tema estudiado permite identificar las técnicas de recolección de información pertinentes y continuar con la construcción del conocimiento desde las bases de las investigaciones previas. Además, sumergirse en el contenido de los entornos virtuales permite identificar y analizar aspectos relevantes en el intercambio de información y en la comunicación educativa. Realizar entrevistas luego de revisar los entornos virtuales, permitió constatar la información desde diferentes fuentes, así como profundizar en la construcción de significados por parte de los participantes.

Referencias

- Arango, S. (2021). *Relato de la pandemia en la Universidad de Medellín. G8 Virtual: relatos de la pandemia* [Webinar]. Universidad de Medellín.
- Archer-Kuhn, B., Ayala, J., Hewson, J. y Letkemann, L. (2020). Canadian reflections on the covid-19 pandemic in social work education: From tsunami to innovation. *Social Work Education*, 39(8), 1010-1018.

- Barkley, E. F., Cross, D. P. y Howell Major, C. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Morata.
- Barreto Farfán, J. E. (2020). *Estudio de los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje* [tesis de doctorado, Universitat Oberta de Catalunya].
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- Bylieva, D., Bekirogullari, Z., Kuznetsov, D., Almazova, N., Lobatyuk, V. y Rubtsova, A. (2020). Online group student peer-communication as an element of open education. *Future internet*, 12(9), 1-13.
- De la Paz Gonzabay, B. V. (2021). *El proceso comunicativo en la educación virtual en la carrera de Comunicación Social de la UTB* [tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo].
- Duarte-Herrera, M., Montalvo Apolín, D. E. y Valdes Lozano, D. E. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2), 468-483.
- Fernández Martín, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes apoyadas en el uso de TIC para fomentar el aprendizaje cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, 34(2), 79-100.
- Galindo Cárdenas, L. A. y Arango Rave, M. E. (2009). Estrategia didáctica: La mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291.
- García-Peñalvo, F. J., García-Holgado, A., Vázquez-Ingelmo, A. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). Planning, communication and active methodologies: Online assessment of the *software* engineering subject during the COVID-19 crisis. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 41-66.
- González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: Una caracterización desde la subjetividad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 313-328.
- Grimaldo Olmos, R. (2020). Competencia comunicativa en profesores venezolanos de Comunicación Social. *Educere*, 24(79), 571-587.
- Gunawardena, C. y McIsaac, M. (2004). Distance education. En D. Jonassen y M. Driscoll (eds.), *Handbook of research on educational communications and*

- technology: a project of the association for educational communications and technology* (2.^a ed., pp. 355-395). Routledge.
- Hernández-Sellés, N. (2021). Herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Nuevas oportunidades para el desarrollo de las ecologías digitales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 81-100.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89-106.
- Laal, M. y Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31(2011), 491-495.
- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública: Estudio de caso: China. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 1-15.
- Montenegro Díaz, D. J. (2020). Comunicación grupal en WhatsApp para el aprendizaje colaborativo en la coyuntura covid-19. *Hamut 'ay*, 7(2), 34-45.
- Ogannisyan, L., Akopyan, M., Misirov, D., Borzilov, Y. y Semergey, S. (2020). Study of interpersonal interaction of educational process subjects in social and pedagogical space of the university. En F. L. Gaol, N. Filimonova, I. Frolova y I. T. Vladimirovna (eds.), *Inclusive Development of Society Proceedings of the 6th International Conference on Management and Technology in Knowledge, Service, Tourism y Hospitality (SERVE 2018)* (pp. 277-284). CRC Press.
- Ortiz Colón, A. M. (2005). Interacción y TIC en la docencia universitaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 26, 27-38.
- Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 1(1), 34-47. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815003>
- Salam, M. y Farooq, M. (2020). Does sociability quality of web-based collaborative learning information system influence students' satisfaction and system usage? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(26), 1-39.
- Salazar Estrada, M. (2015). *Del aula tradicional a las interacciones en el entorno virtual: Modelo de caracterización asignaturas blended de la Universidad de Medellín* [tesis de maestría, Universidad de Medellín].
- Sandoval, J. (2019). Retos y desafíos en un ambiente blended para el aprendizaje de las matemáticas de los primeros ciclos de estudiantes adultos. En I. E.

- Pérez-Vera y D. García (eds.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 764-771). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Universidad de Medellín. (2020). *Universidad en Casa*. <https://udemedellin.edu.co/noticias/alta-calidad/universidad-en-casa/>
- Vermette, P. J., y Kline, C. L. (2017). *Group work that works: Student collaboration for 21st century success*. Routledge.
- Williams, K. M. y Corwith, A. (2021). Beyond bricks and mortar: The efficacy of online learning and community-building at College Park Academy during the covid-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5055-5076.

25. ¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?¹

Ana María Suárez Mesa
Universidad de Antioquia
amaria.suarez@udea.edu.co

Ricardo León Gómez Yepes
Universidad de Antioquia
rleon.gomez@udea.edu.co

Resumen

La motivación de los profesores se destaca como un aspecto crítico para el logro académico de los estudiantes y la calidad educativa. Sin embargo, los estudios empíricos sobre motivación en contextos educativos son limitados. Este estudio analiza los datos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) en su versión 2015, desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, para investigar la incidencia

¹ Derivado del proyecto de investigación "¿Cómo influyen los factores del contexto escolar en la motivación de los profesores y cuál es su relación con el desempeño académico y la motivación de los estudiantes? Análisis de los datos PISA 2015 desde la teoría de la Autodeterminación".

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

de la motivación de los profesores y otros factores del contexto escolar en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes en Colombia.

Los análisis de modelación jerárquica lineal indican que el estatus socioeconómico de las instituciones educativas es el predictor más fuerte del contexto escolar sobre el alfabetismo científico; y que la motivación de los profesores no mostró una relación directa con el rendimiento o la motivación de los estudiantes, pero otras variables de los profesores como la estrategia de enseñanza y el apoyo en el aula, sí mostraron impactos significativos y diferenciales. Por otro lado, los fuertes efectos de características individuales como la edad, el grado y el género reflejan la necesidad de revisar y mejorar las políticas y prácticas educativas para los estudiantes.

Los resultados revelan la necesidad de realizar más investigaciones empíricas sobre los mecanismos operacionales que contribuyen al bienestar socioemocional de profesores y estudiantes, especialmente en las economías emergentes y en desarrollo, donde los problemas relacionados con la motivación socavan las oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: motivación intrínseca, contexto escolar, PISA, teoría de la autodeterminación, alfabetismo científico.

Introducción

Los profesores son uno de los factores más importantes en el aprendizaje de los estudiantes (Valerio, 2012), y su motivación o desmotivación para trabajar desempeña un papel fundamental en la forma en que los estudiantes se involucran y adoptan la experiencia educativa (Sheldrake *et al.*, 2017). Diferentes estudios reportan que los profesores motivados desarrollan entornos de aula que conducen a un mayor aprendizaje, bienestar y motivación al fomentar la autonomía y la elección de los estudiantes (Fong *et al.*, 2018; Govorova *et al.*, 2020b; Lam *et al.*, 2009; Marshik *et al.*, 2016). Mientras tanto, un profesor desmotivado tiene más probabilidades de ausentarse del trabajo o de abandonar por completo la profesión docente, reduciendo así el tiempo de aprendizaje de los estudiantes, con graves

consecuencias especialmente en las poblaciones más vulnerables (Abadzi, 2007; Bugg Conradson, 2021).

De hecho, en países de economías emergentes y en desarrollo, cerca del 25 % del presupuesto de la educación básica se pierde por el absentismo de los profesores y una de las razones más reportadas es la falta de motivación (Msosa, 2020; Transparency International, 2013). Del mismo modo, el 40 % de los estudiantes que abandonan el proceso escolar, manifiestan que lo hacen por aburrimiento y pérdida de interés (Sanchez Zinny, 2013). Una de las áreas que genera mayor reticencia por parte de los estudiantes son las ciencias naturales, porque el proceso tradicional de enseñanza se asume como un proceso de transmisión de información, en el que los estudiantes tienen un rol pasivo, con pocas posibilidades de cuestionamientos y expresiones creativas (De Loof *et al.*, 2019; Garritz, 2010; Osborne, 2009), lo cual resulta en un aprendizaje poco efectivo, lo que a su vez incide negativamente en las aspiraciones académicas y profesionales de los estudiantes por las ciencias naturales (Mellado *et al.*, 2014; Oliveros *et al.*, 2016).

Los estudios sobre motivación y otros aspectos emocionales de los profesores han incrementado significativamente en los últimos 15 años (Neves de Jesus y Lens, 2005), y han sido abordados desde diferentes perspectivas teóricas y conceptuales. Uno de los marcos teóricos más destacados para comprender como opera la motivación en contextos educativos es la teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000b; Slemp *et al.*, 2020). Esta teoría afirma que factores como el estilo de enseñanza y la motivación del profesor, pueden influir en la motivación y el compromiso de los estudiantes (De Loof *et al.*, 2019); también tiene en cuenta la calidad, cantidad y tipos de motivación, dentro de los cuales, la motivación intrínseca parece ser muy importante para el desempeño en cualquier actividad, el aprendizaje y el crecimiento cognitivo (Ryan y Deci, 2000b; Wen-ying y Xi, 2016).

La motivación intrínseca se define como “la propensión inherente de los individuos a comprometerse con sus propios intereses y a ejercitar sus propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar los retos óptimos” (Deci y Ryan, 1985, p. 45). Esta motivación surge espontáneamente de los esfuerzos innatos de crecimiento y de satisfacer tres necesidades psico-

lógicas fundamentales: la competencia (sentido de eficacia y oportunidad de ejercer y expresar sus capacidades), la autonomía (la autodirección y el respaldo personal en la iniciación y regulación de la propia conducta) y el relacionamiento (establecer vínculos con la comunidad con un sentido de cuidado y respeto). De acuerdo con sus autores, la satisfacción de estas necesidades básicas ha demostrado consistentemente que se asocia con una alta calidad de la motivación, la salud psicológica y el rendimiento efectivo (Deci y Ryan, 2012; Hoffman, 2015, p. 201).

Existe un consenso general en la literatura que los profesores intrínsecamente motivados son fundamentales para el desarrollo de entornos de clase que conducen a un mayor aprendizaje y motivación al fomentar la autonomía, la autoestima y la capacidad de elección de los estudiantes (Dörnyei y Ushioda, 2011; Franco *et al.*, 2018; Govorova *et al.*, 2020a; Marshik *et al.*, 2016; OECD, 2016; Ryan y Deci, 2000c; Slemper *et al.*, 2020; Valerio, 2012). De igual forma se ha identificado que el ambiente generado a partir de la interacción entre docentes y estudiantes en el aula puede aumentar la motivación de ambos (Lam *et al.*, 2009; Mahler *et al.*, 2018; Ryan y Deci, 2000b). Si los profesores están intrínsecamente motivados, es más probable que encuentren su trabajo agradable y satisfactorio y que tengan un mejor desempeño, porque no necesitan recompensas externas para realizar sus actividades (Ryan *et al.*, 1984; Ryan y Deci, 2000b, 2018).

Aunque la investigación sobre motivación en contextos educativos es cada vez más relevante y ha contribuido al desarrollo de esta área de conocimiento y a su reconocimiento por parte de la comunidad académica, gran parte de la literatura publicada es descriptiva y anecdótica, en forma de relatos personales, observaciones o estudios de casos (Brookhart, 2012; Wen-ying y Xi, 2016); mientras que la investigación empírica aún es incipiente (Alamer, 2021), lo que impide conocer con certeza cómo el efecto de la motivación de los profesores incide en el aprendizaje de los estudiantes y los factores individuales e institucionales que contribuyen a fomentarla o a limitarla.

Además, con respecto a las intervenciones de la política pública para mejorar la motivación y la competencia profesional de los profesores en el contexto colombiano y latinoamericano, estas se han enfocado en el

ofrecimiento de incentivos para la formación profesional, premios por el mejoramiento en los indicadores de gestión y por experiencias significativas en el aula, o asesoría y acompañamiento en la incorporación de nuevas metodologías para mejorar los resultados de las pruebas de estado de los estudiantes (Cabeza *et al.*, 2018; Duflo *et al.*, 2012; Ministerio de Educación Nacional, 2020), lo cual se asocia con factores externos de la motivación y deja de lado aspectos socioemocionales indispensables para el bienestar en las instituciones y la competencia profesional de los profesores.

Por tanto, esta investigación busca contribuir a la literatura sobre factores asociados al desempeño, a partir del análisis de variables socioemocionales en los profesores que, según la literatura publicada, pueden tener un impacto en los resultados de los estudiantes (Hoy *et al.*, 2006; Palmer, 2007; Treviño, 2010). Las preguntas que guían este estudio son: ¿Cuál es el efecto de la motivación de los docentes en el desempeño científico de los estudiantes en la prueba PISA 2015? ¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores sobre la motivación de los estudiantes cuando se controla por sus características personales y de origen?

Para dar respuesta a estas preguntas se utiliza la base de datos de 2015 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) para Colombia (OECD, 2016), que además de los datos sobre el desempeño en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, incluye también información sobre las características personales de profesores y estudiantes, constructos motivacionales y otras variables del contexto escolar que pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

Datos

La muestra incluyó los datos de los cuestionarios de N=11.102 estudiantes y N=1.314 profesores de ciencias naturales en el estudio PISA 2015 para Colombia (OECD, 2016). PISA cuenta con variables para analizar la motivación por el aprendizaje de los estudiantes desde la SDT tales como el disfrute, el interés y la motivación por el logro (OECD, 2016; Ryan y

Deci, 2000a); y también algunas variables motivacionales de los profesores (Klingebiel y Klieme, 2016; OECD, 2016). La disponibilidad de esta información en PISA representa una oportunidad valiosa para analizar la motivación de los profesores en el contexto escolar, su rol y el de las instituciones educativas en los resultados de los estudiantes; y contribuye al diálogo informado sobre la evidencia empírica de prácticas pedagógicas, intervenciones y políticas educativas.

Variables del estudio

Para esta investigación se utilizaron variables del estudio PISA que se encuentran definidas de manera detallada en el Marco Evaluativo y Conceptual de PISA (OECD, 2017) (Ver Anexo 1).

Variables respuesta

La primera variable respuesta fue el puntaje de los estudiantes en la prueba de alfabetización científica. Esta escala tiene una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100, y evalúa la capacidad de los estudiantes de utilizar y aplicar los conocimientos científicos para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos naturales y sacar conclusiones basadas en pruebas (OCDE, 2016). Para cada estudiante de PISA 2015, se calcularon diez valores plausibles. En lugar de utilizar los diez valores plausibles, en este estudio solo se utilizó un valor plausible como resultado. Esto se debe a que, en el análisis que incluyen más de 6000 casos, se ha demostrado que un valor plausible proporciona estimaciones no sesgadas de los parámetros de la población (OCDE, 2009, pp. 43-46). Las medias y las desviaciones estándar de las diez distribuciones entre las personas son casi similares entre sí y, por tanto, el análisis con un valor plausible no debería conducir a la pérdida de información (ver Anexo 4).

La segunda variable respuesta, la motivación intrínseca del estudiante, es un índice compuesto con un valor medio de cero y una desviación estándar de 1,0. El índice combina preguntas sobre el disfrute y el interés de los alumnos por el aprendizaje de las ciencias y su motivación por el ren-

dimiento académico (ver Anexo 2). Para la construcción de los índices de motivación intrínseca de los profesores y estudiantes se utilizó el procedimiento establecido por PISA para la construcción de este tipo de variables (OECD, 2017) y el cual se basa en la técnica de Análisis de Componentes Principales (ACP). Cada índice se deriva de

$$INDICE = \beta_1 Q010 + \beta_2 Q020 + \beta_3 Q030 \dots + \beta_n Qn0 \varepsilon_f$$

Donde β_1 a β_n son los valores de las cargas factoriales de las variables seleccionadas; $Q010$ a $Qn0$ son los valores estandarizados de las variables y ε_f es el *eigenvalue* del primer componente principal. Los índices resultantes tienen un promedio de cero y una desviación estándar de uno, donde valores más altos indican una mayor motivación. Los resultados de la evaluación de la fiabilidad indicaron una estructura bifactorial del índice con una buena consistencia interna (Cronbach $\alpha = 0.853$, 95 % CI 0.852 to 0.854). La distribución de las puntuaciones del índice resultó bastante simétrica y se ajusta a una distribución normal (ver Anexo 5).

Variabes predictoras

Las variables predictoras del nivel 1 incluyeron el grado del estudiante en el momento de realizar la prueba PISA en comparación con el grado modal del país, los recursos educativos disponibles en el hogar, la disponibilidad de recursos TIC, el índice de la situación económica, social y cultural del estudiante, el interés del estudiante por los temas científicos, la situación laboral esperada del estudiante, la repetición de un grado, la autoeficacia de los alumnos en ciencias naturales y el género del estudiante.

Las variables del profesor y de la institución educativa se utilizaron como predictoras de nivel 2 en el modelo, incluyendo las estrategias de enseñanza de las ciencias naturales (enseñanza basada en la indagación e instrucción dirigida por el profesor), el apoyo del profesor en las clases de ciencias, la orientación curricular de la institución (académica o vocacional), el tipo de institución (pública o privada), el número total de estudiantes, el tamaño promedio de la clase, los comportamientos de los estudiantes y del profesor

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

que afectan el clima escolar, la situación económica, social y cultural de la institución y la motivación del profesor, medida esta última a través de los indicadores de la satisfacción de los profesores con la profesión docente y de la satisfacción de los profesores con su entorno laboral actual. Estas variables se combinaron para crear un índice estandarizado con una media de 0 y una desviación estándar de 1, siguiendo el mismo enfoque explicado anteriormente. Los resultados de la evaluación de la fiabilidad indicaron una estructura bifactorial del índice con una buena consistencia interna (α de Cronbach = 0,85, IC del 95 %: 0,847 a 0,851). La distribución de las puntuaciones del índice es bastante simétrica y se ajusta a una distribución normal (ver Anexo 6).

Técnica de análisis

En este estudio se utilizaron modelos jerárquicos de dos niveles (Raudenbush y Bryk, 2002). Para evaluar la asociación entre la alfabetización científica y la motivación intrínseca de los estudiantes y una combinación lineal de las características demográficas de los estudiantes y las características del profesor y de la institución educativa. La forma general del modelo a nivel de estudiante utilizada en el estudio fue:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{k=1}^K \beta_{kj}(\text{Características del estudiante})_{kij} + \epsilon_{ij}$$

Este modelo establece que el resultado de los estudiantes en alfabetización científica y su índice de motivación intrínseca se componen de un intercepto único β_{0j} y un coeficiente de regression β_{kj} para cada característica de los estudiantes, así como de un efecto aleatorio ϵ_{ij} de los estudiantes. La forma general del nivel escolar se definió como:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{w1=1}^{W1} \gamma_{0w1}(\text{Características_Institución educativa})_{w1j} + \sum_{w2=1}^{W2} \gamma_{0w2}(\text{Características_profesor})_{w2j} + u_{0j}$$

y,

$$\sum_{k=1}^K \beta_{kj} = \gamma_{k0}$$

$$\sum_{l=1}^L \beta_{lj} = \gamma_{l0}$$

Donde w_{lj} representa las características demográficas de la institución educativa (orientación curricular, tipo de institución, número total de estudiantes matriculados, tamaño promedio de la clase, comportamientos que afectan el clima escolar, estatus ESCS de la escuela), y w_{2j} son las variables relacionadas con el profesor y la enseñanza (enfoque de la enseñanza, apoyo del profesor y motivación del profesor), mientras que γ_{00} representa el intercepto y U_{0j} representa los efectos aleatorios en la institución educativa.

Resultados

Relación entre motivación intrínseca de los profesores y el desempeño en ciencias naturales de los estudiantes

Los resultados del modelo vacío indican que la varianza en la variable de desempeño académico en ciencias naturales que puede ser atribuida a las instituciones educativas es del 28.1 %. Los resultados de la MJL en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, muestran que, entre las variables escolares asociadas al trabajo de los profesores, no se encontró una relación significativa entre la motivación de los profesores y el desempeño académico de los estudiantes, pero el modelo sí predijo un aumento estadísticamente significativo en la alfabetización científica cuando los docentes utilizan estrategias de enseñanza dirigida ($\beta = 7.41$) y una disminución significativa del desempeño cuando se utilizan estrategias de enseñanza basada en la indagación ($\beta = -9.24$) y cuando los estudiantes reciben apoyo adicional del docente en ciencias ($\beta = -2.80$).

Además, el desempeño científico de los estudiantes fue mayor en aquellas instituciones con orientación vocacional/técnica ($\beta = 6.59$) y con mayor nivel socioeconómico: el aumento de una unidad en el índice ESCS se asocia con un incremento de ≈ 30 puntos ($\beta = 30.16$, $p < .05$) en el nivel de

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

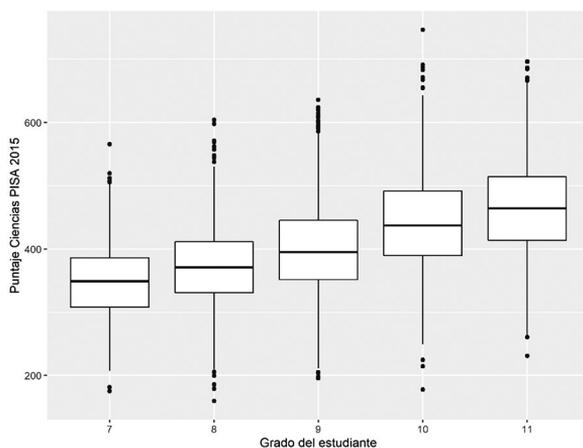
alfabetismo científico de los estudiantes. Mientras tanto, en las instituciones en las cuales se reportan comportamientos de los estudiantes que afectan el clima escolar (por ejemplo: el ruido, la falta de atención y el uso eficiente de tiempo de clase) el nivel de alfabetismos científico fue significativamente menor ($\beta = -3.79$).

Tabla 1. Estimación de parámetros para un modelo jerárquico lineal de dos niveles de desempeño en ciencias naturales

	Value	Std.Error	DF	t-value	p-value
	448.31	8.92	5010	50.27	0.00
Variables Nivel 1					
Grado*	20.32	1.16	5010	17.60	0.00
Recursos educativos hogar	1.24	1.05	5010	1.18	0.24
Recursos TIC	-0.04	1.17	5010	-0.04	0.97
Estatus socioeconómico*	4.54	1.28	5010	3.56	0.00
Interés en ciencias*	8.31	1.05	5010	7.90	0.00
Estatus ocupacional esperado*	0.16	0.05	5010	3.04	0.00
Motivación intrínseca*	6.28	0.85	5010	7.42	0.00
Repetido grado (Sj)*	-12.04	2.27	5010	-5.31	0.00
Autoeficacia en ciencias	0.94	0.73	5010	1.30	0.19
Género estudiante (M)*	26.03	1.71	5010	15.26	0.00
Variables Nivel 2					
Características docente					
Motivación intrínseca docente	-0.10	1.29	186	-0.08	0.94
Enseñanza basada en indagación*	-9.24	1.04	5010	-8.87	0.00
Enseñanza dirigida*	7.41	0.94	5010	7.87	0.00
Apoyo a estudiantes*	-2.80	1.02	5010	-2.75	0.01
Características escuela					
Orientación curricular (Vocacional)*	6.59	2.67	5010	2.47	0.01
Naturaleza establecimiento (No oficial)	-2.03	5.07	186	-0.40	0.69
Tamaño escuela (Matrícula)	0.00	0.00	186	1.61	0.11
Tamaño promedio clase	-0.13	0.17	186	-0.75	0.46
Comportamiento estudiantes que afectan clima*	-3.79	1.83	186	-2.07	0.04
Comportamiento docentes que afectan clima	0.73	1.82	186	0.40	0.69
Estatus socioeconómico escuela*	30.16	3.45	186	8.73	0.00
Variable Dependiente: Desempeño en ciencias; N=5218, número de grupos: 194.					
*Nivel de significancia $p < .05$					

Por otro lado, las características individuales de los estudiantes que se asociaron con un mayor desempeño en la prueba de ciencias fueron: el grado en que los estudiantes estaban matriculados en el momento de realizar el examen en comparación con el grado modal del país ($\beta=20.32$) (Figura 1), el estatus socioeconómico ($\beta= 4.54$); la motivación intrínseca ($\beta= 6.28$), el estatus ocupacional esperado del estudiante ($\beta=0.16$) y el interés general por temas científicos ($\beta= 6.28$).

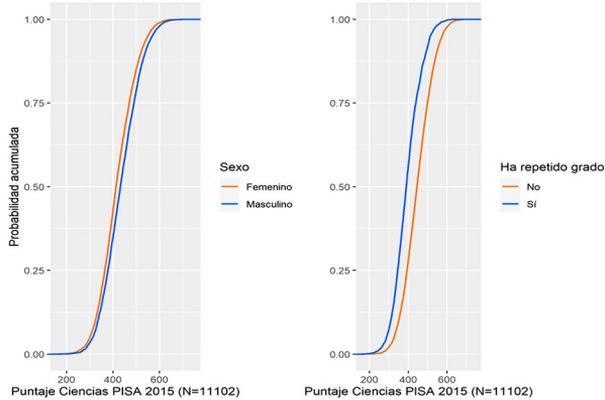
Figura 1. Desempeño en ciencias naturales en PISA 2015 por grado del estudiante



El análisis también muestra que los estudiantes que reportaron haber repetido un año lectivo tuvieron puntuaciones más bajas en la prueba de alfabetismo científico ($\beta=-12.04$) y el análisis por género muestra que los hombres superaron significativamente el desempeño de las mujeres en la prueba, en una media de 26.03 puntos ($\beta=26.03$) (Figura 2).

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

Figura 2. Desempeño en ciencias naturales en PISA 2015 según género del estudiante y el reporte de repitencia de un grado



Relación entre motivación de los profesores y motivación de los estudiantes

El análisis con el modelo vacío indica que la varianza en el índice de motivación intrínseca del estudiante que se atribuye a los efectos de la institución educativa es del 2 %. Los resultados en la Tabla 2 muestran que, a nivel de instituciones educativas, la estrategia de enseñanza dirigida por el profesor ($\beta= 0.10$) y el apoyo que los docentes brindan a sus estudiantes en las clases de ciencias ($\beta= 0.10$) presentaron una relación positiva con la motivación de los estudiantes; mientras que el estatus socioeconómico de la escuela presentó una relación negativa ($\beta= -0.07$).

Tabla 2. Estimación de parámetros para un modelo jerárquico lineal de dos niveles de motivación intrínseca del estudiante

	Value	Std.Error	DF	t-value	p-value
	0.03	0.09	5011	0.33	0.74
Variables Nivel 1					
Características estudiante					
Grado	-0.01	0.02	5011	-0.77	0.44
Recursos educativos hogar*	0.06	0.02	5011	3.30	0.00
Recursos TIC*	-0.07	0.02	5011	-3.93	0.00
Estatus socioeconómico*	0.07	0.02	5011	3.37	0.00
Interés en ciencias*	0.46	0.02	5011	29.01	0.00
Estatus ocupacional esperado*	0.004	0.00	5011	4.96	0.00
Repetido grado (SI)*	-0.11	0.04	5011	-2.96	0.00
Autoeficacia en ciencias*	0.07	0.01	5011	5.68	0.00
Género estudiante (M)*	-0.07	0.03	5011	-2.63	0.01
Variables Nivel 2					
Características docente					
Motivación intrínseca docente	0.01	0.01	186	1.37	0.17
Enseñanza basada en indagación	0.01	0.02	5011	0.85	0.40
Enseñanza dirigida*	0.10	0.02	5011	6.82	0.00
Apoyo a estudiantes*	0.10	0.02	5011	5.92	0.00
Características escuela					
Orientación curricular (Vocacional)	-0.02	0.03	5011	-0.58	0.56
Naturaleza establecimiento (No oficial)	0.07	0.04	186	1.56	0.12
Tamaño escuela (Matrícula)	0.00	0.00	186	0.72	0.47
Tamaño promedio clase	0.00	0.00	186	-1.84	0.07
Comportamiento estudiantes que afectan clima	0.01	0.02	186	0.78	0.43
Comportamiento docentes que afectan clima	0.00	0.02	186	0.00	1.00
Estatus socioeconómico escuela*	-0.07	0.03	186	-2.08	0.04
Variable Dependiente: Motivación intrínseca del estudiante; N=5218, N. grupos = 194					
*Nivel de significancia $p < .05$					

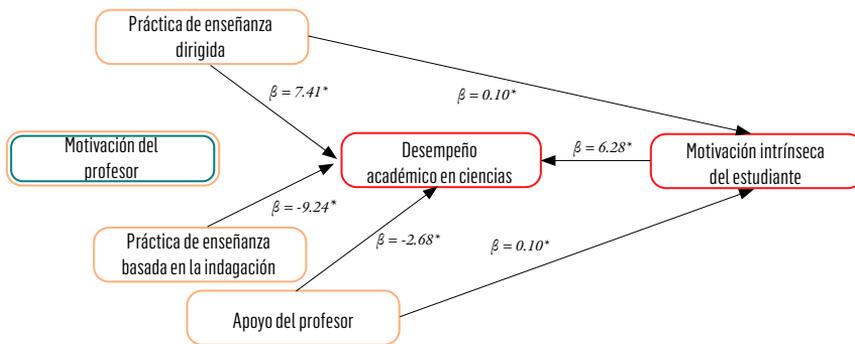
Mientras tanto, todos los factores individuales de los estudiantes se relacionaron significativamente con su motivación, excepto el grado en que se encontraban matriculados al momento de participar en PISA. La disponibilidad de recursos educativos ($\beta = 0.06$), el estatus socioeconómico ($\beta = 0.07$), el interés general por las ciencias ($\beta = 0.46$), el estatus ocupa-

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

cional esperado ($\beta = 0.004$) y el sentimiento de autoeficacia en ciencias naturales ($\beta = 0.07$) presentaron una incidencia positiva en la motivación de los estudiantes. Pero los estudiantes hombres ($\beta = -0.07$), aquellos que reportaron haber repetido algún grado ($\beta = -0.11$), y aquellos con mayor disponibilidad de recursos TIC ($\beta = -0.01$) presentaron índices de motivación significativamente menores.

Discusión y conclusiones

Figura 3. Relación entre variables de los profesores asociadas al contexto escolar que contribuyen a la motivación y al desempeño académico de los estudiantes



Los análisis sugieren que aproximadamente el 30 % de la varianza del desempeño en ciencias de los estudiantes en PISA 2015 puede atribuirse al contexto escolar, y dentro de esta varianza, el índice socioeconómico de la escuela es el más fuerte predictor. En cuanto a las características de los profesores, no se encontró relación entre la motivación de los profesores y el desempeño de los estudiantes; su aporte directo y significativo estuvo en su estrategia de enseñanza: mientras que la enseñanza dirigida tuvo una relación positiva, la enseñanza basada en indagación (EBI) tuvo una relación negativa con el desempeño. Estos resultados muestran la importancia de identificar de manera efectiva, actividades y estrategias educativas que

pueden marcar la diferencia; en el caso de la EBI, varios estudios también evidencian efectos negativos o controversiales de este tipo de metodologías activas en las ciencias naturales (Areepattamannil, 2012; Gómez y Suárez, 2020); aunque a todos los estudiantes les conviene experimentar ejercicios y prácticas basadas en indagación, si la instrucción es escasa o no es suficientemente guiada, los efectos pueden ser negativos debido a la sobrecarga cognitiva, particularmente en estudiantes desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico (Riffert *et al.*, 2021). En el aprendizaje de las ciencias, se sugiere que, abordar ideas complejas y abstractas como conceptos y vocabulario científico, convenciones y uso de equipos, se aprenden mejor a través de la instrucción dirigida (Osborne *et al.*, 2004).

El desempeño académico no se vio afectado por la motivación de los profesores para enseñar, sino por su propia motivación intrínseca para aprender, así como su sentido de autoeficacia y su interés general por el área de ciencias naturales. En el marco de la SDT estos resultados pueden indicar que el logro cognitivo en los estudiantes dependen más de la satisfacción inherente de su curiosidad y de sus necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relacionamiento (Ryan y Deci, 2018), que de la motivación del profesor para trabajar. En este sentido, los profesores pueden contribuir con sus herramientas profesionales y emocionales para fomentar en sus estudiantes la competencia o autoeficacia, a través de la orientación y el desarrollo conceptual; la autonomía, a través de la exploración de las ideas y la capacidad de elección; y el relacionamiento, facilitando relaciones positivas y saludables con el estudiante en el aula de clase (De Loof *et al.*, 2019).

En el contexto escolar, la motivación de los estudiantes tampoco se vio afectada directamente por la motivación de los profesores, pero sí se relacionó con la estrategia de enseñanza dirigida y el apoyo brindado en clase ($\beta = 0.10$). Aunque estos efectos son mínimos comparados con la incidencia que presentan las características individuales, los profesores pueden apoyar la autonomía de sus estudiantes a través del acompañamiento en clases adicionales, mostrando la relevancia del trabajo escolar con actividades focalizadas que les permitan tomar decisiones en el aula (Bieg *et al.*, 2011). La enseñanza dirigida en las ciencias naturales también puede

desencadenar emociones positivas por las características de la instrucción y el contenido, lo cual a su vez está vinculado con el aprendizaje de los estudiantes (Mellado *et al.*, 2014; Riffert *et al.*, 2021).

Además, la investigación reveló efectos conocidos de factores individuales de los estudiantes que predicen fuertemente su desempeño y que pueden ser moldeados directamente por el contexto educativo y las prácticas de los profesores: la brecha de género que favorece a los hombres, el grado, y la repitencia escolar. El hecho de que los hombres presenten un desempeño promedio en ciencias naturales de 26 puntos más alto que las mujeres (Figura 2), refleja diferencias en las prácticas educativas que profundizan la brecha de género en Colombia. También, se observa que aunque todos los estudiantes tienen 15 años al participar en PISA, no se encuentran cursando el mismo grado: por cada año de escolaridad se incrementa el desempeño en 20 puntos aproximadamente ($\beta = 20.32$) y la repitencia, es una de las razones que puede explicar esta disparidad entre la edad y el grado del estudiante (Unesco, 2012), especialmente en Colombia, donde más del 40 % de los estudiantes reportan haber repetido al menos un año escolar. Con frecuencia, la decisión de hacer repetir el año obedece a la percepción negativa que el profesor tiene de las habilidades del estudiante, dificultades de adaptación o problemas disciplinarios (Holmes y Saturday, 2000), lo cual afecta sus relaciones sociales y demandas cognitivas acordes con su edad.

Estos resultados muestran una clara indicación para revisar el sistema evaluativo, las políticas de promoción y el enfoque de género en las instituciones educativas. Es urgente desarrollar estudios sobre la efectividad de la repetición de un grado como estrategia para mejorar la calidad educativa en Colombia; así como también es muy importante evaluar el impacto de intervenciones para implementar educación con perspectiva de género en las ciencias naturales, pues es vital mejorar las competencias profesionales de los profesores para que formen a los estudiantes sin estereotipos y con igualdad en el acceso al conocimiento y el desarrollo científico.

Finalmente, aunque más evidencias son necesarias para comprender los mecanismos operacionales que subyacen la motivación de los profesores y sus consecuencias sobre los estudiantes, los resultados de este trabajo

contribuyen a la identificación de variables que se encuentran bajo el control de las instituciones educativas y los profesores, que pueden tener un impacto significativo y positivo en los estudiantes, independiente de los efectos conocidos que tienen las características socioeconómicas en su éxito académico.

Alcances y limitaciones

Si bien los datos de PISA brindaron información valiosa para explorar la motivación en profesores y estudiantes, la interpretación de los resultados es limitada, dados los diferentes lentes conceptuales y operacionales con los cuales se investiga la motivación en profesores y estudiantes. Mientras el programa PISA se basa en el constructo de satisfacción para tener en cuenta información general de la motivación de los profesores, en el caso de los estudiantes sí recoge información detallada para medir el constructo de motivación intrínseca (Klingebliel y Klieme, 2016; Mang *et al.*, 2019).

Para seguir fortaleciendo esta línea de investigación, vale la pena incluir información adicional sobre los comportamientos, actitudes y emociones de los profesores, y sobre cómo se media o modera la relación motivación-aprendizaje en estudios empíricos y a gran escala, que sirvan de base para la planificación de políticas, especialmente en las economías emergentes y en desarrollo, donde los problemas relacionados con la falta de motivación socavan gravemente las oportunidades de aprendizaje de millones de niños y jóvenes.

Referencias

- Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences*. World Bank.
- Alamer, A. (2022). Basic psychological needs, motivational orientations, effort, and vocabulary knowledge: A comprehensive model. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 164-184.
- Areepattamannil, S. (2012). Effects of Inquiry-Based Science Instruction on Science Achievement and Interest in Science: Evidence from Qatar. *Journal of Educational Research*, 105, 134-146.

- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3.
- Brookhart, S. (2012). Classroom assessment in the context of motivation theory and research. En J. H. McMillan (ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 35-54). Sage.
- Bugg Conradson, K. (2021). *Teacher absenteeism and student reading growth and achievement* [tesis de doctorado, Auburn University].
- Cabeza, L., Zapata, A. y Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21, 51-72.
- De Loof, H., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2021). Teachers' motivating style and students' motivation and engagement in STEM: The relationship between three key educational concepts. *Research in Science Education*, 51(1), 109-127.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. En R. M. Ryan (ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Dufflo, E., Hanna, R. & Ryan, S. P. (2012). Incentives work: Getting teachers to come to school. *American Economic Review*, 102(4), 1241-78.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. & Stautberg, S. (2018). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121-162.
- Franco-López, J. A., Vélez Salazar, F. M. y López Arellano, H. (2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: Estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, 39, 151-172.
- Garritz, A. (2010). Indagación: Las habilidades para desarrollarla y promover el aprendizaje. *Educación Química*, 21(2), 106-110.
- Gómez, R. L. & Suárez, A. M. (2020). Do inquiry-based teaching and school climate influence science achievement and critical thinking? Evidence from PISA 2015. *International Journal of STEM Education*, 7(1).

- Govorova, E., Benítez, I. & Muñiz, J. (2020a). How schools affect student well-being: a cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Govorova, E., Benítez, I. & Muñiz, J. (2020b). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11).
- Hoffman, B. (2015). *Motivation for learning and performance*. Elsevier.
- Holmes, C. T. & Saturday, J. (2000). Promoting the end of retention. *Journal of Curriculum and Supervision, 15*, 300-314.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Klingebiel, F. & Klieme, E. (2016). Teacher qualifications and professional knowledge. En S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (eds.), *Assessing contexts of learning* (pp. 447-468). Springer.
- Lam, S., Rebecca, W. C. & William Y. K, M. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science, 37*, 565-578.
- Mahler, D., Großschedl, J. & Harms, U. (2018). Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *Plos One, 13*(11).
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K. & Deutschland, P. K. (eds.) (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann Verlag.
- Marshik, T., Ashton, P. T. & Algina, J. (2016). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education: An International Journal, 20*(1), 39-67.
- Mellado Jiménez, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila Acedo, M., Conde Núñez, M. ... y Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(3), 11-36.
- Msosa, S. K. (2020). A comparative trend analysis of changes in teacher rate of absenteeism in South Africa. *Education Sciences, 10*(8).
- Neves de Jesus, S. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*(1), 119-134.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework*. <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264281820-en.htm>
- OECD. (2015). *PISA 2015 Technical Report*. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>

- Oliveros, A., Vargas, L., Valdez salas, B., Cabrera, E., Schoor, M. & Arcos-Vega, J. (2016). Student Motivation in STEM Careers at Three Northwest Universities of Mexico. *Creative Education*, 7, 2829-2835.
- Osborne, J. (2009). Hacia una pedagogía más social en la educación científica: El papel de la argumentación. *Educación Química*, 20(2), 156-165.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Palmer, D. (2007). What is the best way to motivate students in science? *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 38-42.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.
- Riffert, F., Hagenauer, G., Kriegseisen, J. & Strahl, A. (2021). On the impact of learning cycle teaching on austrian high school students' emotions, academic self-concept, engagement, and achievement. *Research in Science Education*, 51(6), 1481-1499.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Self-Determination-Theory/Ryan-Deci/9781462538966>
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1984). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736.
- Sanchez Zinny, G. (2013, 31 de julio). Latin America's Drop Out Crisis. *Atlantic Council*. <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/new-atlanticist/latin-america-s-drop-out-crisis/>

- Sheldrake, R., Mujtaba, T. & Reiss, M. J. (2017). Science teaching and students' attitudes and aspirations: The importance of conveying the applications and relevance of science. *International Journal of Educational Research*, 85, 167-183.
- Slemp, G. R., Field, J. G. & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121.
- Transparency International. (2013). *Global Corruption Report: Education*. Transparency International. <https://www.transparency.org/en/publications/global-corruption-report-education>
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769>
- Unesco (ed.). (2012). *Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-en_0.pdf
- Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Education Matters*, 2(1), 30-35.
- Wen-ying, M. A. & Xi, L. I. U. (2016). A New View on Teaching Motivation: Self-determination Theory. *Sino-US English Teaching*, 13(1), 33-39.

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

Anexos

Anexo 1. Descripción de variables para analizar la relación entre la motivación de los profesores y las variables respuesta de los estudiantes

Variables del primer nivel: Características individuales de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Grado que cursa el estudiante al momento de presentar la prueba, comparado con el grado modal en el país (pregunta ST004). • Recursos educativos disponibles en el hogar (pregunta ST011). • Disponibilidad de recursos TICs. (preguntas ST011 y ST012, ver Anexo 10). • Índice de estatus económico, social y cultural del estudiante ESCS: es un índice compuesto presentado por PISA con un promedio de 0 y una desviación estándar de 1, e incluye indicadores del nivel educativo y ocupación de los padres, así como los recursos disponibles en la vivienda. • Interés general por tópicos en ciencias naturales (pregunta ST095, ver Anexo 11). • Estatus ocupacional esperado del estudiante (pregunta ST114). • Repitencia de un grado (pregunta ST127, ver Anexo 12). • Autoeficacia en ciencias naturales (pregunta ST129, ver Anexo 13). • Género del estudiante (pregunta ST004).
Variables del segundo nivel: Características del contexto escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del profesor: esta variable es un índice compuesto construido para efectos de esta investigación con ítems relacionados con la satisfacción de los profesores con su profesión y con el ambiente actual de trabajo (pregunta TCO26) (ver Anexo 3). • Práctica docente de Enseñanza Basada en la Indagación (pregunta ST098, ver Anexo 14). • Práctica docente de Enseñanza Dirigida de las ciencias (pregunta ST103, ver Anexo 15). • Apoyo del profesor en una clase de ciencias a elección de los estudiantes (pregunta ST100, Anexo 16). • Orientación curricular de la institución (técnica o académica). • Naturaleza del establecimiento: oficial o privada (pregunta SC013). • Tamaño de la escuela (matrícula total) (pregunta SC002). • Tamaño promedio de la clase (pregunta SC003). • Factores relacionados con los estudiantes que afectan el clima escolar (pregunta SC061, ver Anexo 8). • Factores relacionados con los profesores que afectan el clima escolar (pregunta SC06, ver Anexo 7). • Índice de estatus económico, social y cultural de la escuela ESCS.
Variables dependientes o variables respuesta:
<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño académico en ciencias naturales: es una variable estandarizada por PISA con promedio de 500 puntos y desviación estándar de 100. Esta prueba mide las habilidades académicas y la preparación de los estudiantes de 15 años en el uso y la aplicación del conocimiento científico para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos naturales y sacar conclusiones basadas en pruebas científicas (OECD, 2016). • Motivación intrínseca del estudiante: Índice compuesto construido con preguntas del cuestionario de los estudiantes relacionados con el disfrute en el aprendizaje de las ciencias naturales y la motivación por el logro académico (Preguntas ST094 y ST119, ver Anexo 2)

Anexo 2. Ítems utilizados en la construcción del índice de motivación intrínseca del estudiante

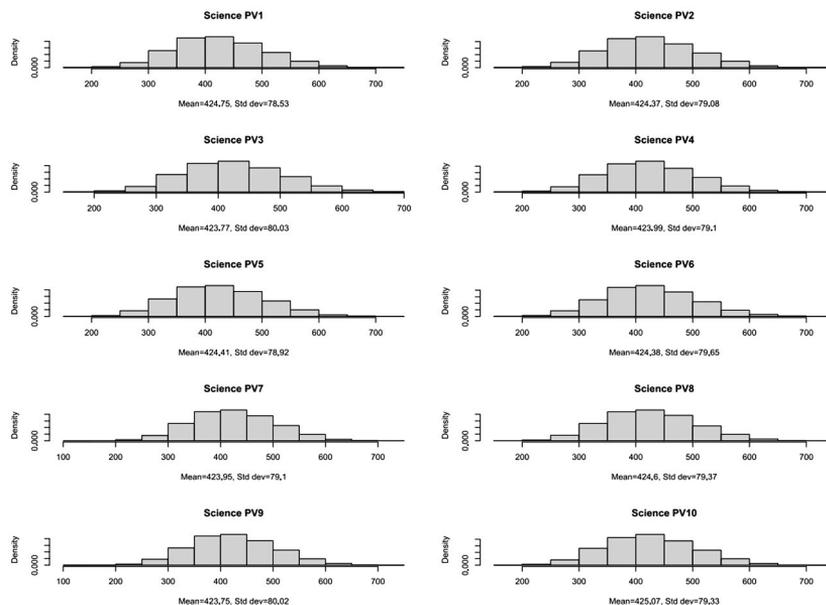
Pregunta ST094. ¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti?	
ST094Q01NA	Por lo general, me divierto cuando aprendo ciencias naturales.
ST094Q02NA	Me gusta leer sobre temas amplios de las ciencias naturales.
ST094Q03NA	Me gusta trabajar en temas generales de ciencias naturales.
ST094Q04NA	Me gusta adquirir nuevos conocimientos en ciencias naturales.
ST094Q05NA	Me interesa aprender sobre ciencias naturales.
Pregunta ST119. ¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo?	
ST119Q01NA	Quiero obtener las mejores calificaciones en la mayoría o en todos mis cursos.
ST119Q02NA	Quiero poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando me gradúe.
ST119Q03NA	Quiero ser el mejor, haga lo que haga.
ST119Q04NA	Me considero una persona ambiciosa.
ST119Q05NA	Quiero ser uno de los mejores estudiantes de mi clase.
1= Muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo	

Anexo 3. Ítems utilizados en la construcción del índice de motivación intrínseca del profesor

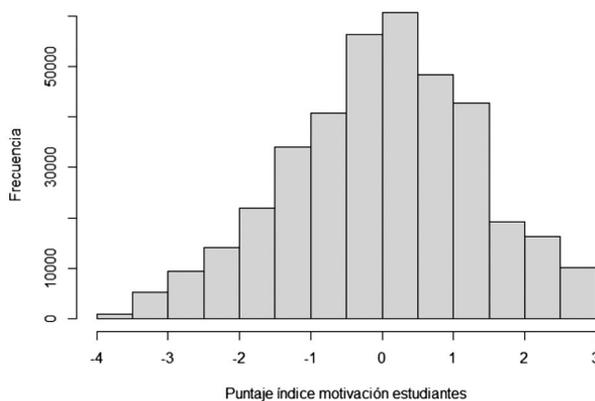
Pregunta TC026. Nos gustaría saber cómo se siente en general con su trabajo. ¿En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?	
TC026Q01NA	Las ventajas de ser profesor superan claramente las desventajas.
TC026Q02NA	Si pudiera volver a decidir, seguiría eligiendo trabajar como profesor.
TC026Q04NA	Me arrepiento de haber decidido ser profesor.
TC026Q05NA	Me gusta trabajar en esta escuela.
TC026Q06NA	Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión.
TC026Q07NA	Recomendaría mi centro educativo como un buen lugar para trabajar.
TC026Q09NA	Estoy satisfecho con mi desempeño en esta escuela.
TC026Q10NA	En general, estoy satisfecho con mi trabajo.
1= Muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= muy de acuerdo	

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

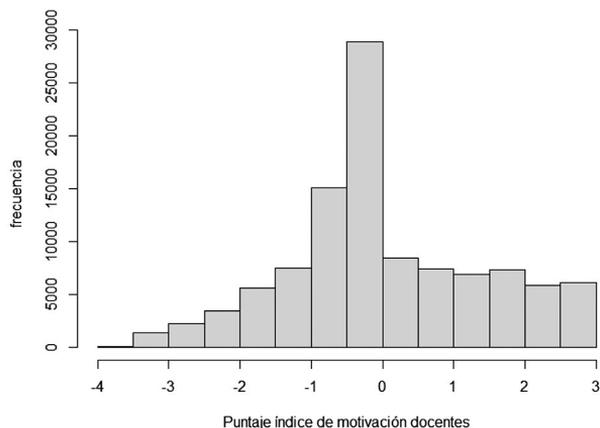
Anexo 4. Distribución de los valores plausibles de alfabetismo científico para la muestra de estudiantes colombianos en PISA 2015



Anexo 5. Distribución de los puntajes del índice de motivación intrínseca del estudiante



Anexo 6. Distribución de puntajes índice de motivación del docente



Anexo 7. Ítems utilizados en la construcción del índice de comportamientos de los profesores que dificultan el aprendizaje

Pregunta SC061. En su escuela, ¿en qué medida el aprendizaje de los alumnos se ve obstaculizado por los siguientes fenómenos?	
SC061Q06NA	Los profesores no responden a las necesidades individuales de los estudiantes.
SC061Q07NA	Absentismo de los profesores.
SC061Q08NA	Resistencia del personal docente al cambio.
SC061Q09NA	Los profesores son demasiado estrictos con los estudiantes.
SC061Q10NA	Los profesores no parecen estar bien preparados para las clases.
1= En absoluto; 2= Muy poco; 3= En alguna medida; 4= En gran medida	

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

Anexo 8. Ítems utilizados en la construcción del índice de comportamientos de los estudiantes que dificultan el aprendizaje

Pregunta SC061. En su escuela, ¿en qué medida el aprendizaje de los alumnos se ve obstaculizado por los siguientes fenómenos?	
SC061Q01NA	Estudiantes que se ausentan de clase sin justificación.
SC061Q02NA	Estudiantes que faltan a clases individuales.
SC061Q03NA	Falta de respeto de los estudiantes hacia los profesores.
SC061Q04NA	Consumo de alcohol o drogas ilegales por parte de los estudiantes.
SC061Q05NA	Intimidación o acoso a los estudiantes por parte de sus compañeros de clase.
1= En absoluto; 2= Muy poco; 3= En alguna medida; 4= En gran medida	

Anexo 9. Ítems utilizados en la construcción del índice recursos educativos disponibles en el hogar

Pregunta ST011. ¿Cuáles de los siguientes elementos se encuentran en su casa?	
ST011Q01NA	Un escritorio para estudiar.
ST011Q02NA	Una habitación propia.
ST011Q03NA	Un lugar tranquilo para estudiar.
ST011Q04NA	Un computador que pueda utilizar para el trabajo escolar.
ST011Q05NA	Software educativo.
ST011Q10NA	Libros de ayuda para las tareas escolares.
ST011Q11NA	Libros de referencia técnica.
ST011Q12NA	Un diccionario.
1= Sí; 2= No	

Anexo 10. Ítems utilizados en la construcción del índice de disponibilidad de recursos TIC

Pregunta ST011. ¿Cuáles de los siguientes elementos se encuentran en su casa?	
ST011Q05NA	Software educativo.
ST011Q06NA	Conexión a internet.
1= Sí; 2= No	
Pregunta ST012. ¿Cuántos de estos elementos hay en su casa?	
ST012Q05NA	Teléfonos móviles con acceso a internet (por ejemplo, smartphones).
ST012Q06NA	Computadores (Computador de mesa o portátil).
ST012Q07NA	Tablets (e.g., iPad®, BlackBerry® PlayBook™).
ST012Q08NA	Lectores de libros electrónicos (e.g. Kindle™, Kobo, Bookeen).
1= Ninguno; 2= Uno; 3=Dos; 4= Tres o más	

Anexo 11. Ítems utilizados en la construcción del índice de interés general por tópicos en ciencias natural

Pregunta ST095. ¿Hasta qué punto le interesan los siguientes temas científicos generales?	
ST095Q04NA	Biosfera (e.g., servicios de los ecosistemas, sostenibilidad).
ST095Q07NA	Movimiento y fuerzas (e.g., velocidad, fricción, fuerzas magnéticas y gravitatorias).
ST095Q08NA	Energía y su transformación (e.g., conservación, reacciones químicas).
ST095Q13NA	El universo y su historia.
ST095Q15NA	Cómo la ciencia puede ayudarnos a prevenir enfermedades.
1= No interesado; 2= Poco interesado; 3= Interesado; 4= Muy interesado; 5=No sé qué es esto	

Anexo 12. Ítems utilizados en la construcción del índice de repitencia de grado

Pregunta ST127. ¿Alguna vez ha repetido un grado?	
ST127Q01NA	Durante la escuela primaria.
ST127Q02NA	Durante la secundaria.
1= No, nunca; 2= Sí, una vez; 3= Sí, dos veces o más	

¿Cuál es el efecto de la motivación de los profesores en el desempeño científico y la motivación de los estudiantes?

Anexo 13. Ítems utilizados en la construcción del índice de autoeficacia en ciencias naturales

Pregunta ST129. ¿Hasta qué punto le interesan los siguientes temas científicos generales?	
ST129Q01NA	Reconocer la cuestión científica que subyace en un reportaje periodístico sobre un tema de salud.
ST129Q02NA	Explicar por qué los terremotos se producen con más frecuencia en algunas zonas que en otra.
ST129Q03NA	Describir el papel de los antibióticos en el tratamiento de las enfermedades.
ST129Q04NA	Identificar la cuestión científica asociada a la disposición de residuos.
ST129Q05NA	Predecir cómo los cambios en un entorno afectarán a la supervivencia de determinadas especies.
ST129Q06NA	Interpretar la información científica proporcionada en las etiquetas de los alimentos.
ST129Q07NA	Discutir cómo las nuevas evidencias pueden llevarle a cambiar su comprensión sobre la posibilidad de vida en Marte.
ST129Q08NA	Identificar la mejor de dos explicaciones para la formación de la lluvia ácida.
1= Podría hacer esto fácilmente; 2= Podría hacerlo con un poco de esfuerzo; 3= Me costaría hacer esto por mi cuenta; 4= No podría hacer esto	

Anexo 14. Ítems utilizados en la construcción del índice de práctica docente de enseñanza basada en la indagación

Pregunta ST098. Cuando se estudian temas científicos en la escuela, ¿con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades?	
ST098Q01NA	Los estudiantes tienen la oportunidad de explicar sus ideas.
ST098Q02NA	Los estudiantes pasan tiempo en el laboratorio haciendo experimentos prácticos.
ST098Q03NA	Se pide a los estudiantes que argumenten sobre cuestiones científicas.
ST098Q05NA	Se pide a los alumnos que saquen conclusiones de un experimento que han realizado.
ST098Q06NA	El profesor explica cómo una idea científica escolar puede aplicarse a una serie de fenómenos diferentes (e.g., el movimiento de objetos, sustancias con propiedades similares propiedades).
ST098Q07NA	Se permite a los estudiantes diseñar sus propios experimentos.
ST098Q08NA	Identificar la mejor de dos explicaciones para la formación de la lluvia ácida.
ST098Q09NA	El profesor explica claramente la relevancia de los conceptos generales de la ciencia para nuestras vidas.
ST098Q10NA	Se pide a los estudiantes que realicen una investigación para comprobar las ideas.
1= En todas las clases; 2= En la mayoría de las clases; 3=En algunas clases; 4= Nunca o casi nunca	

Anexo 15. Ítems utilizados en la construcción del índice de práctica docente de enseñanza dirigida

Pregunta ST103. Cuando se estudian temas científicos en la escuela, ¿con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades?	
ST103Q01NA	El profesor explica las ideas científicas.
ST103Q03NA	Se lleva a cabo un debate de toda la clase con el profesor.
ST103Q08NA	El profesor discute nuestras preguntas.
ST103Q11NA	El profesor demuestra una idea.
1= En todas las clases; 2= En la mayoría de las clases; 3=En algunas clases; 4= Nunca o casi nunca	

Anexo 16. Ítems utilizados en la construcción del índice de apoyo del profesor en las clases de ciencias naturales

Pregunta ST100. Cuando se estudian temas científicos en la escuela, ¿con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades?	
ST100Q01NA	El profesor muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante.
ST100Q02NA	El profesor da ayuda extra cuando los estudiantes la necesitan.
ST100Q03NA	El profesor ayuda a los alumnos en su aprendizaje.
ST100Q04NA	El profesor sigue enseñando hasta que los estudiantes comprendan.
ST100Q05NA	El profesor da a los estudiantes la oportunidad de expresar sus opiniones.
1= En todas las clases; 2= En la mayoría de las clases; 3=En algunas clases; 4= Nunca o casi nunca	

26. La complejidad de aprender energía mecánica: evidencias desde un enfoque semiótico triádico¹

Edwin Mosquera Lozano
Universidad Tecnológica de Pereira
yuyu@utp.edu.co

Germán Londoño Villamil
Universidad Tecnológica de Pereira
didacticaambientalastronomia@gmail.com

Silvia García de Cajén
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
garciajecajen@gmail.com

Ignacio Julio Idoyaga
Universidad de Buenos Aires
ignacio_idoyaga@hotmail.com

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de doctorado "Influencias de una estrategia didáctica enfocada en registros semióticos triádicos sobre trabajo y energía para la comprensión de la energía mecánica".

Resumen

La complejidad que enfrentan los y las estudiantes en la comprensión de algunos contenidos de la física constituye un obstáculo para que logren aprendizajes profundos, como ocurre con la energía mecánica. Esta investigación del campo de la Didáctica de la física propone explicitar la trama de esa complejidad, realizando el estudio de un caso único sobre la elaboración de tareas en el tema de colisiones mecánicas, en una estudiante de la educación media (15-16 años). Se aporta una caracterización de sus niveles de aprendizaje de manera cuantitativa y cualitativa para emprender mejoras en el proceso, que se fundamenta en los enfoques de enseñanza en el tema de la energía y que dan tratamiento a las fuentes, formas, trabajo, transferencia, transformación, degradación y conservación de la energía mecánica. El estudio se focaliza en la utilización de registros semióticos desde perspectivas triádicas que permiten comprender la manera en que los estudiantes entienden los fenómenos (referentes), también en las habilidades que tienen para transferir los conocimientos matemáticos hacia la física (vehículos), y en cómo son sus procesos para interrelacionar ideas y argumentar sobre la energía mecánica (sentido). La complejidad del aprendizaje de la energía mecánica en nivel medio queda en evidencia al notar que el caso analizado muestra el uso de algunos registros semióticos en la construcción de sus tareas, pero carece de habilidades para justificar sus relaciones en la construcción de conocimiento en el tema.

Palabras clave: física, aprendizajes profundos, energía mecánica, semiótica.

Introducción

Este trabajo presenta un estudio de caso sobre la complejidad, en el sentido de Morin (Estrada García, 2020), que implica para el estudiantado de escuela media el aprendizaje profundo (AP) de la energía mecánica.

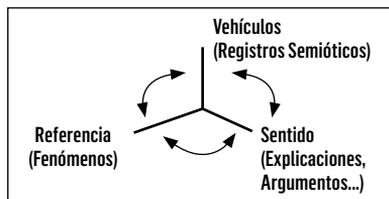
Se propone un nuevo enfoque semiótico para el aprendizaje de la física que ayuda a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para transferir los conocimientos matemáticos en la comprensión profunda de los fenómenos de la energía mecánica en la física. Si bien existen investigaciones que abordan componentes aislados de los aprendizajes profundos, tal es el caso de los enfoques sobre la resolución de problemas, es notable la ausencia de estudios

con esta perspectiva a nivel de escuela media. Esto acentúa el interés por generar conocimiento para comprender las interacciones entre los enfoques semióticos triádicos y las perspectivas amplias en los aprendizajes profundos de la energía mecánica en estudiantes de la escuela media (15-16 años).

Los fundamentos teóricos para esta investigación se apoyan en los enfoques amplios de enseñanza de los fenómenos físicos (Solbes y Tarín; 1998, Tarín 2000; Gray *et al.*, 2019 y Medina, 2019); se abordaron, en relación con la energía mecánica, las categorías fuentes, formas, trabajo, transferencia, transformación, degradación y conservación de la energía mecánica; asimismo, respecto a las posibilidades de diseñar estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes a transferir sus conocimientos matemáticos hacia la comprensión de la física (Duval, 2017; Sparvoli, 2015), se consideraron las perspectivas inferencialistas del signo para configurar los registros semióticos triádicos (RST) (Castañares, 2002; Duval, 2017); finalmente, se atendió la necesidad de implementar procesos de alfabetización en registros semióticos según Pizarro M (2014) e Idoyaga (2020).

Los RST se componen de un referente que permite acercar la comprensión de los estudiantes respecto los objetos o fenómenos que estudian, un vehículo que se encarga de ayudar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para transferir los conocimientos matemáticos hacia la comprensión de la física y, además, permite vincular los tres componentes en la construcción de conocimiento (Figura 1). Algunos avances en la aplicación de los RST en la didáctica de la cinemática se pueden observar en el trabajo de Mosquera L. y Londoño V. (2021).

Figura 1. Registros semióticos triádicos



Fuente: elaboración propia.

Se tomaron los aportes de Jewett (2008b) sobre los enfoques de sistemas para analizar el aprendizaje de trabajo y energía y los diagramas de seguimiento de energía propuestos por Scherr *et al.* (2016) que permiten profundizar los componentes de los enfoques amplios en la energía mecánica usando diagramas. Esta perspectiva explicita la complejidad de la red de interacciones que participan en el aprendizaje de un contenido tan central de la física, como es la energía mecánica. También hacen parte de este marco, los aportes de Sweller *et al.* (2011) y Tamayo (2014) sobre los AP, las contribuciones sobre la argumentación desde la perspectiva de Toulmin para comprender la energía (García de Cajén *et al.*, 2001) y los modelos para su implementación en el aula (Ruiz *et al.*, 2015).

Este trabajo persigue el objetivo de comunicar la trama compleja y las dificultades presentes para el estudiantado de nivel medio el aprendizaje profundo de la energía mecánica y que se pone en evidencia al aplicar una perspectiva semiótica triádica.

Metodología

Las participantes en esta investigación fueron 64 estudiantes de los grados undécimo A y undécimo B, de la Institución Educativa Cristo Rey del municipio de Dosquebradas, Risaralda; quienes participaron de la investigación durante los años 2020 y 2021. La actividad realizada formó parte del normal funcionamiento del curso y los datos de filiación de las estudiantes se codificaron y trataron de manera confidencial. La unidad de análisis la constituyó el aprendizaje profundo de la energía mecánica a partir de los registros semióticos triádicos de trabajo y energía en una estudiante o caso único. El análisis que se presenta es de dos tareas (T1 y T2). La T1 consistió en la elaboración de una presentación en PowerPoint sobre el tema de las colisiones mecánicas teniendo en cuenta el uso de distintos registros semióticos (I: Icónicos, G: Gráficos, S: Simbólicos, V: Verbales), la T2 consistió en la resolución de un problema sobre colisiones. Se analizaron 16 diapositivas de la T1 y 3 de la T2.

La transformación de la información se realiza mediante una rejilla de observación (RO) según las recomendaciones de Puhakka (2001). Desde la RO surge información que atendiendo las recomendaciones de la rúbrica SOLO (Biggs y Tang, 2007; Park y Liu, 2016) incluye los componentes del enfoque amplio y el uso de los registros semióticos. El análisis de los datos cuantitativos se realizó con SPSS o InfoStat, mientras que los datos cualitativos se procesaron utilizando ATLAS.ti.

La codificación de la RO inicia con algunas observaciones que se realizan a los componentes de cada tarea (diapositivas). En seguida, se continuó con los niveles de aprendizaje que se tienen en cuenta cuando el estudiante presenta en sus tareas registros semióticos con escasa coherencia respecto a la comprensión de la energía mecánica (Pre-estructural N0); asimismo, cuando el estudiante demuestra en sus tareas uno o varios registros semióticos coherentes respecto a la comprensión de la energía mecánica pero con escasa justificación frente a un concepto determinado (Uni-estructural N1); por otra parte se presenta una codificación cuando el estudiante ilustra en sus tareas uno o varios registros semióticos coherentes frente a la comprensión de la energía mecánica, justifica algunos de los usos de conceptos determinados pero sin respaldarlos en principios y teorías (Multi-estructural N2); al mismo tiempo, se incluye la codificación cuando el estudiante presenta en sus tareas uno o varios registros semióticos coherentes con la comprensión de la energía mecánica, justifica algunos de sus usos respecto de un concepto determinado y además, respalda sus argumentos en principios y teorías (Relacional N3).

También se tienen en cuenta las fuentes de energía mecánica relacionadas con el movimiento o velocidad de forma explícita V-E y de forma implícita V-I; la altura de forma explícita H-E y de forma implícita H-I; la deformación de forma explícita X-E y de forma implícita X-I; las formas de la energía mecánica tales como la energía cinética E_c , la energía potencial gravitacional E_{pg} y la Energía potencial elástica E_{px} .

Por otra parte, se integran los componentes amplios como el trabajo mecánico (T), la transferencia (TA), la transformación (TN), la degradación (D) y la conservación (C).

Con relación a los registros semióticos observados se codificaron los icónicos (I), gráficos (G) y simbólicos (S). Con respecto a los registros verbales se incorpora el análisis para conocer si el texto no se relaciona con los registros (TNR), si el texto describe los registros (TDR), si el texto explica los registros (TER) y si el texto argumenta sobre los registros (TAR); se analizó si la voz no se relaciona con los registros (VNR), si la voz describe los registros (VDR), si la voz explica los registros (VER) y si la voz argumenta sobre los registros (VAR).

Los resultados de esta metodología se compartieron en el Congreso Internacional de Semilleros de Investigación-Educación-Tecnología CISIET 2021, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y la Universidad de Antofagasta (Chile).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis de las tareas T1 y T2. En la Figura 2 se describen las fuentes (a), formas (b), componentes amplios (c), los registros icónicos, gráficos y simbólicos (d) sobre la energía mecánica en las construcciones de la estudiante. Mientras en la figura 3 se exponen los resultados sobre las relaciones que se observan entre los textos y los otros registros (a), y entre la voz y los otros registros (b), asimismo, los niveles de aprendizajes promedios (c). (Ver Figuras 2 y 3)

Según los resultados que se ilustran en la Figura 2, la estudiante logra visualizar en mayor proporción fuentes de energía mecánica asociadas al movimiento, así como mayores tendencias a identificar procesos de transformación y conservación, y en menor proporción los procesos de transferencia y degradación. Con relación al uso de los registros semióticos, se observa una menor tendencia hacia los registros gráficos (diagramas de cuerpo libre, sistemas cartesianos ortogonales, tablas).

De acuerdo con los resultados que se ilustran en la Figura 3, se visualizan mayores relaciones de tipo descriptivo entre los textos, la voz y los otros registros. En algunos momentos, la estudiante intenta explicar con su voz algunos registros. En síntesis, la estudiante se ubica en un nivel de

Figura 2. Fuentes, formas, componentes amplios y registros semióticos

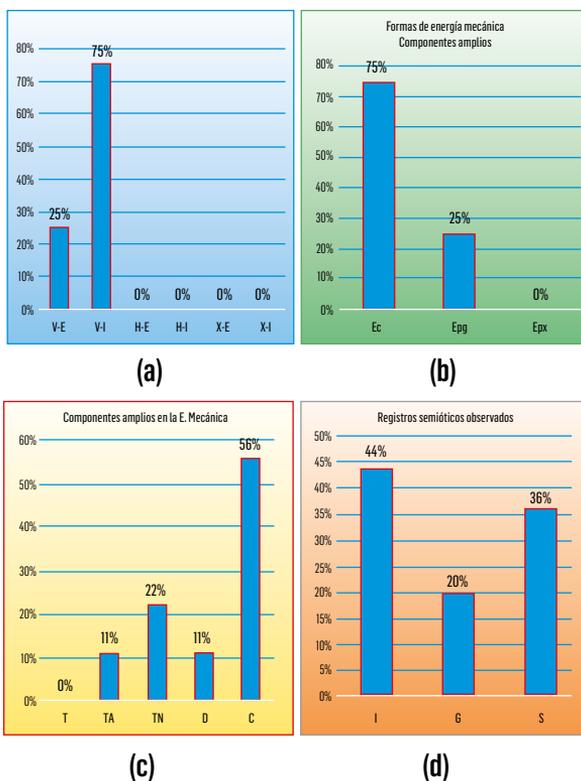
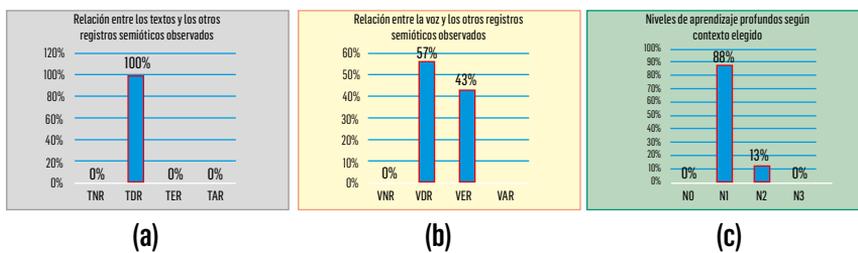


Figura 3. Relaciones entre textos y voz y los otros registros.
Niveles de aprendizajes promedios



aprendizaje uni-estructural, quiere decir, presenta en sus tareas (T1 y T2) uno o varios registros semióticos coherentes frente a la comprensión de la energía mecánica, pero sin justificar su uso en un concepto determinado. De lo cual resulta la complejidad que implica el aprendizaje de la energía mecánica en nivel medio, siendo este un contenido curricular central.

En resumen, se evidencia que la estudiante presenta dificultades para explicar el principio de conservación del momento lineal. Confunde conservación de la cantidad de movimiento con conservación de la velocidad. Desconoce el origen del coeficiente $(1/2)$ en la ecuación de la energía cinética y trata de justificarlo como un efecto del choque de un cuerpo sobre el otro. Habla de velocidad cinética confundiendo energía con velocidad y de amplificación de las masas como sinónimo de deformación, o bien, relaciona la inflación o expansión de esta. Aparece la idea intuitiva de degradación como una pérdida de energía. Se observan dificultades para identificar correctamente la ecuación de conservación de la energía cinética, además, para explicar registros simbólicos (ecuaciones).

Discusión y conclusiones

Los resultados del análisis que se muestran sobre las tareas de la estudiante reflejan que tiene algunas falencias para transferir conceptos de las matemáticas hacia la comprensión de la energía mecánica. El uso de RST en perspectivas amplias permite cualificar y cuantificar los niveles de aprendizaje para que el maestro emprenda planes de mejoramiento en los procesos didácticos. Por ejemplo, la estudiante muestra menor tendencia en el uso de registros gráficos. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Sparvoli (2015) y Medina (2019), así pues, dos posibles actividades de mejoramiento deben apuntar hacia la comprensión de las gráficas cartesianas sobre proporcionalidad entre variables, y otra con dirección a los diagramas de cuerpo libre.

En conclusión, el uso de enfoques semióticos triádicos y las perspectivas amplias permiten analizar los niveles de profundidad en los aprendizajes sobre la energía mecánica en el estudiantado a partir de sus producciones

en el aula y evidenciar la complejidad que reviste el aprendizaje de la energía mecánica en los niveles de la educación media. La metodología que se aplica pone de manifiesto qué tanto aprenden sobre estos conceptos centrales de la física y, además, permite relacionar los usos de los distintos registros semióticos sobre trabajo y energía en sus procesos de construcción de conocimientos sobre el fenómeno. Alcanzar evidencia sobre el qué y el cómo se aprende la energía mecánica recrea un conocimiento clave que aporta al campo de la investigación de la enseñanza de la física, refiere la importancia didáctica que reviste la aplicación de estas perspectivas, que son transferibles a otros temas de Física o áreas de las ciencias.

Referencias

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw Hill.
- Castañares, W. (2002). Sign and representation in semiotic theories. *Estudios de Psicología*, 23(3), 339-357.
- Duval, R. (2017). Understanding the mathematical way of thinking - The registers of semiotic representations. En *Understanding the Mathematical Way of Thinking - The Registers of Semiotic Representations*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56910-9>
- Estrada García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 1012-1032.
- García de Cajén, S., Domínguez Castiñeiras, J. M. y García-Rodeja Fernández, E. (2001). Argumentación a partir de un problema auténtico sobre la transformación de la energía eléctrica en una resistencia. *Adaxe*, 17, 165-190.
- Gray, K. E., Wittmann, M. C., Vokos, S. & Scherr, R. E. (2019). Drawings of energy: Evidence of the Next Generation Science Standards model of energy in diagrams. *Physical Review Physics Education Research*, 15(1), 10129.
- Idoyaga, I. (2020). Representaciones visuales en la educación en física: Desafíos para la alfabetización de la mente digital. En *V Encuentro Internacional de Matemáticas y Física: 10º Congreso Nacional de Enseñanza de la física y la Astronomía*.
- Jewett, J. W. (2008). Energy and the confused student II: Systems. *The Physics Teacher*, 46(2), 81-86.

- Medina, N. (2019). “El gran motor de agua ”: Diseño e implementación de una secuencia de enseñanza y aprendizaje sobre la conservación de la energía mecánica contextualizada en el ciclo del agua bajo un enfoque CTSA. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias: REINEC*, 3(1), 26-53.
- Mosquera Lozano, E. y Londoño Villamil, G. (2021). Los registros semióticos triádicos (RST) en contextos argumentativos para la comprensión de la cinemática en estudiantes de la media (15-16 años): Análisis de casos múltiples. *Revista Miradas*, 16(1), 31-45.
- Park, M. & Liu, X. (2016). Assessing understanding of the energy concept in different science disciplines. *Science Education*, 100(3), 483-516.
- Pizarro Miranda, D. A. (2014). *Identificación de los factores que impiden la relación entre el objeto presentado en clases de ciencias naturales y las representaciones externas en el grado decimo de la ieta fernandez guerra* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Puhakka, K. (2001). La teoría de los constructos personales de George Kelly y la psicología cognoscitiva. *Journal of Biochemistry and Molecular Biology*, 34(1), 21-27.
- Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E. y Márquez Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias: Un modelo para su enseñanza. *Educacao e pesquisa*, 41, 629-646.
- Scherr, R. E., Harrer, B. W., Close, H. G., Daane, A. R., DeWater, L. S., Robertson, A. D., Seeley, L. & Vokos, S. (2016). Energy tracking diagrams. *The Physics Teacher*, 54(2), 96-102.
- Solbes Matarredona, J. y Tarín, F. (1998). Algunas dificultades en torno a la conservación de la energía. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 16(3), 387-398.
- Sparvoli, V. (2015). Representaciones multimodales en cursos de física básica. *Revista de Enseñanza de la física*, 27(2), 269-278.
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). Measuring cognitive load. En J. Sweller, P. Ayres & S. Kalyuga (eds.), *Cognitive load theory* (pp. 71-85). Springer.
- Tamayo, O. E. (2014). Aprendizaje en profundidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 7-10.
- Tarín Martínez, F. (2000). *El principio de conservación de la energía y sus implicaciones didácticas* [tesis de doctorado, Universidad de Valencia].

Conversaciones híbridas sobre educación y pedagogía

27. Modos de subjetivación a través de la música como saber escolar enseñable en Colombia (1978-1994)¹

María Clara Arenas Sanín
Universidad de Antioquia
mclara.arenas@udea.edu

Bernardo Barragán Castrillón
Universidad de Antioquia
bernardo.barragan@udea.edu.co

Jair Hernando Álvarez Torres
Universidad de Antioquia
jhalvarez@udem.edu.co

¹ Derivado del proyecto de investigación "Modos de subjetivación a través de la música como saber escolar enseñable en Colombia (1978 – 1994)".

Resumen

Este texto nace del proyecto doctoral denominado “Modos de subjetivación a través de la música como saber escolar enseñable en Colombia (1978-1994)” y pretende contribuir al conocimiento sobre la historia de la educación en Colombia por medio del estudio de los modos de subjetivación constituidos a través de la música como saber escolar enseñable en el periodo comprendido entre 1978 y 1994, desde un diseño metodológico fundamentado en la arqueología y la genealogía (Foucault, 1999, 2004), delimitando de manera parcial la periodización y permitiendo desde allí crear un campo documental organizado a partir de 3 series previas: Legislación y Políticas Educativas, Saberes Especializados y Manuales Escolares de Música. Esto se propone a través de la exploración de archivos y fondos generales y especializados en educación. Se hará una lectura documental arqueológica a través de fichas temáticas con las categorías construidas en el marco conceptual. Serán tres los momentos para el análisis: textual, relacional y crítico. Como hipótesis de la investigación se plantea que el proyecto de nación que se gestó después de la segunda mitad del siglo XX en Colombia perfiló la educación como factor de desarrollo y la vinculó con la preparación para la vida del trabajo. La escuela y los saberes que debían enseñarse en ella, tales como la música, ayudaron a materializar la concepción del alumno como futuro recurso humano, una escuela, así, productora de sujetos útiles para las políticas económicas del País.

Palabras clave: escuela, educación musical, modos de subjetivación, saber escolar.

Introducción

En el campo de la historia de la educación en Colombia, se ha detectado un vacío en cuanto a la música como saber escolar, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, por lo cual se plantea esta investigación con el fin de contribuir al conocimiento de dicho campo a través del estudio de los modos de subjetivación constituidos a través de la música como saber escolar enseñable en el periodo comprendido entre 1978 y 1994.

El trabajo se compone de tres apartados: el primero corresponde al planteamiento del problema, que problematiza el lugar que la música, como

saber escolar enseñable, ha desempeñado en la constitución de los modos de subjetivación en Colombia, especialmente en lo que Álvarez (2007) llamó dos proyectos de nación: el Proyecto nacionalista y civilizatorio, y el Proyecto desarrollista. La problematización se hace a partir categorías como: la ubicación de la música en la escuela, las finalidades, los contenidos que se enseñan de ella, el marco legal que la regula, los sujetos a formar, el maestro y los modelos de enseñanza.

En el segundo apartado, se encuentra el marco teórico dividido en dos subsecciones: Marco referencial, que muestra la historiografía realizada en los últimos 10 años (2010-2020) según dos criterios: el periodo seleccionado de la investigación: 1978-1994 (o cercano a él), el cual permite contextualizar las condiciones políticas, sociales y económicas que estaba viviendo el País y qué lugar ocupó la educación en el marco de la segunda mitad del siglo XX; y el objeto de estudio *La música como saber escolar enseñable*, para reconocer qué se ha entendido por los saberes escolares enseñables en Colombia, específicamente los de la música y su relación con los modos de subjetivación; y el Marco conceptual, donde se proponen las categorías objeto de análisis y que fundamentan discursivamente la investigación, a saber: modos de subjetivación, saber escolar y educación musical.

Al trabajar estos tres conceptos, se pretende su apropiación no sin tener en cuenta que pueden sufrir transformaciones en la medida en que se avance en el análisis y se pongan en funcionamiento. El concepto modos de subjetivación se desarrolla principalmente en lo que Michel Foucault (1994) nombró como prácticas divisorias (*pratiques divisantes*), en el marco de la institución escolar, proponiendo la división entre el sujeto educado, funcional, cultivado y civilizado y el que no. A partir de nociones como anatomopolítica y tecnologías de poder, se busca comprender cómo la escuela ha fungido, desde su rol de máquina educadora, como dispositivo de disciplinamiento y objetivación de cuerpos dóciles al servicio de los objetivos de progreso y desarrollo de la sociedad. Aunado a esto, se proponen los *saberes escolares* como tecnologías de poder que buscan encauzar conductas para obtener objetivos de dominación y, finalmente, se puntualiza en la música a través del concepto *educación musical*, categoría para explorar su funcionamiento dentro de la escuela. Se intentará, a partir de este tejido

de relaciones, mostrar desde autores como Michel Foucault, Pablo Pineau, Dora Marín, Orlando Silva, Pilar Pascual, Andrea Giráldez, entre otros, el sentido que tienen para esta investigación. En el apartado 3 se encuentra el Diseño metodológico, fundamentado desde la arqueología y la genealogía, delimitando de manera parcial la periodización y permitiendo desde allí crear un campo documental organizado a partir de 3 series previas: Legislación y Políticas Educativas, Saberes Especializados y Manuales Escolares de Música, que serán leídos a partir de una lectura documental arqueológica por medio de fichas temáticas con las categorías construidas en el marco conceptual. Serán tres los momentos para el análisis: textual, relacional y crítico.

Metodología

Por arqueología y genealogía se acepta la propuesta de Olga Lucía Zuluaga (1999), quien dice que la arqueología “es el método propio de los análisis de las discursividades locales” (p.138) y la genealogía es “la táctica que a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento” (p. 138). Como complemento, Álvarez (2007), a partir de los planteamientos hechos por Foucault en “La Arqueología del Saber”, muestra cómo la genealogía es un complemento de la arqueología bajo la noción “relaciones de poder” como recurso, pues explica lo que la arqueología solo describe, manteniendo la misma orientación del análisis. Esto invita a entender que “la arqueología entonces, debe ser entendida como un método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos; los discursos considerados como acontecimientos; y los discursos ligados a las prácticas discursivas” (p. 29).

Es necesario señalar que la genealogía dista del uso popular o común de *principio u origen* de algo. En ese sentido es importante reconocer que algunos enunciados y prácticas como producción discursiva, desde sus modos de enunciación situados en una perspectiva histórica no pueden entenderse “como origen (*Ursprung*), nacimiento (*Entstehung*) o procedencia (*Herkunft*), sino como un reconocimiento de particularidades y los

azares de los comienzos, diferencias necesarias para una mirada genealógica que complemente la historia arqueológica” (Foucault, 2000, citado en Álvarez, 2013, p. 54). A través de este análisis arqueogenealógico se busca comprender los modos de subjetivación constituidos a través de la música como saber escolar enseñable en Colombia entre 1978 y 1994².

Campo documental

Para mostrar la relación, de matiz histórico, construida entre el diseño metodológico arqueogenealógico y las fuentes identificadas, se ha recurrido a la figura de *campo documental*, el cual corresponde al *archivo* que da cuenta de los fondos y las fuentes a utilizar a partir de su organización en series y tematizaciones previas y emergentes. Para abordar la noción de *documento* se contempla la definición que ofrece Foucault (1999):

El documento no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata esta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual solo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones. (p. 10)

Este no se tomará como una fuente de verdad, ya que este no pretende tal cosa, sino que posibilita la descripción de formas históricas de la verdad que dependen de la relación en que estos se producen y de la concepción de la verdad que opera en un momento histórico. En consecuencia, se asume el documento como un relato de una verdad discursiva, y como discurso se toma la descripción de Paul Veyne como: “cuadros formales de singularización, a los presupuestos que se descubren y que están disimulados bajo las

² A propósito del periodo señalado, se sabe que las periodizaciones son provisionales, pero permiten focalizar el camino inicial hacia el distanciamiento de las periodizaciones que hace la historia tradicional, poniéndolas en jaque, buscando más bien la reconstrucción histórica de los saberes a partir de una lectura diferente de las relaciones que rigen los discursos, a partir de la construcción de un campo documental de las categorías previas de análisis, la realización de series y la lectura temática, precisamente desde el punto de vista arqueológico y genealógico (Zuluaga, 1999, p.146).

racionalidades o las generalidades engañosas” (Veyne, 2004, p. 24, citado en Barragán, 2017, p. 31).

Series

Para organizar el archivo es preciso guiarse por los procedimientos metodológicos que propone Zuluaga (1999), comenzando por el establecimiento de series de documentos, entendidas como “conjuntos de registros que abarcan contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agrupar las discontinuidades entre las series” (p. 184). Las series que se proponen para este estudio son:

Legislación y políticas educativas

En la historia de la educación en Colombia en el siglo XX, se han expedido dos Leyes Orgánicas de Educación, la de 1903 y la de 1994. Todo el marco normativo compuesto por Decretos, Planes de Desarrollo y Políticas Educativas que se han promulgado en el marco de esas dos Leyes después de 1978, se tendrá presente en este apartado. Asimismo, la Declaración Internacional de Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales PIDESC, (Asamblea General de la ONU, 1966), el Proyecto Principal de Educación de la Unesco (1962), entre otros.

Saberes especializados

El periodo comprendido entre 1978 y 1994 fue importante en cuanto a la producción intelectual sobre educación, pues representó la fundación y circulación de varias revistas con aporte sustancial para esta investigación dado su análisis crítico al sistema educativo, a las políticas educativas, a la organización y administración de la escuela, a la formación de docentes, entre otros. Las revistas de potencial consulta fueron: *El Educador y Controversia*, que están en físico en la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia; *Escritos*, que está en físico en la Biblioteca de la Universidad

Pontificia Bolivariana; *Itinerario Educativo*, que está en físico en la Biblioteca de la Universidad de San Buenaventura; *Educación y Cultura*³, *Revista Colombiana de Educación*⁴, *Revista Debates*⁵ y la *Revista Educación y Pedagogía*⁶ que están disponibles en sus respectivos sitios web.

Manuales escolares de música

Los manuales escolares del área de Educación Estética y Manual que fueron utilizados para la enseñanza de las artes en el periodo a estudiar, estaban divididos en las asignaturas de Música y Trabajos Manuales y Dibujo. Dichos textos son importantes para esta investigación porque permiten reconocer los modos de subjetivación a través de la música como saber escolar a través de los repertorios seleccionados, las imágenes, las ilustraciones, las tipografías, los contenidos y las maneras como se pensó la enseñanza y el aprendizaje de la música desde el rol del maestro y del alumno.

Archivos y fondos

- *Archivo Pedagógico Colombiano* organizado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica desde la década de los 80 y su respectiva clasificación: el Archivo Pedagógico de la Colonia (ubicado en la Universidad Pedagógica Nacional), el Archivo Pedagógico del siglo XIX (ubicado en la Universidad de Antioquia) y de manera especial, el Archivo Pedagógico del siglo XX (ubicado en la Universidad del Valle) puesto que incluye el periodo de esta investigación. En este trabajo archivístico se pueden identificar documentos alrededor de categorías tales como: el maestro, el método de enseñanza, los alumnos, la pedagogía, y de igual modo discusiones políticas y religiosas en torno a los planes de estudio. Además, se reconocen fuentes útiles para caracterizar el saber escolar enseñable de la música en la escuela colombiana entre 1978 y 1994.

³ <http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/>

⁴ <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE>

⁵ <https://revistas.udea.edu.co/index.php/debates>

⁶ <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/archive>

- *Archivo Documental* ubicado en El Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional que dispone de aproximadamente 8.500 registros correspondientes a diversos tipos documentales sobre la Historia de la Educación y la Pedagogía que pueden ser consultados en la sede del Museo. En su catálogo virtual se pudo encontrar que ahí se encuentran todas las guías para el maestro que publicó el Ministerio de Educación en alianza con la Misión Pedagógica Alemana durante la década del 70 y una variedad de artículos y cortes de prensa que problematizaron la educación en el periodo de interés.
- *Archivo General de la Nación*, en los fondos: *Ministerio de Educación Nacional*, código SR 58, del periodo 1928-1970; *Constituciones Asamblea Nacional Constituyente de 1991*, *Comisión especial legislativa*, “congresito” *constituciones políticas (1921, 1830, 1832, 1853, 1863)*, (*Acto const. transit.*), 1886, 1991, código SR 26, periodo 1821-1991 y *Presidentes: Alfonso López Pumarejo, José Eusebio Otálora, Laureano Gómez, Virgilio Barco Vargas; Municipalidades, Prefecturas y Policía*, SR 77, del periodo 1852-1992. En ellos se halla material útil para problematizar y abordar las cuestiones. También se contempla la revisión de archivos venidos de las escuelas normales superiores y de colegios públicos y privados del tipo expedientes, registros escolares, planeadores, informes de calificaciones, entre otros.

Lectura documental arqueológica

La lectura arqueológica es una lectura que “se concibe en el espacio, donde el texto se rompe, se fragmenta para poder buscar relaciones. Lo que se busca es cómo los conceptos, los sujetos, las instituciones, las prácticas están circulando en el discurso” (Álvarez, 1999, p.3). En este sentido, un texto está compuesto de muchos otros textos y está cruzado por diferentes series que pertenecen también a otros textos o que están cruzados por otros, los cuales hacen parte de diferentes discursos que se entretienen, los cuales, incluso, no necesariamente pertenecen a la misma época. La organización de la información que hay en un texto que está compuesto de muchos otros es lo que se conoce como tematización y se realiza a manera

de análisis de contenido para establecer temáticas y sus relaciones con el fin de dilucidar “posibles dominios discursivos donde se halla dispersa una misma temática” (Zuluaga, 1999, p. 184). En consonancia con esta forma de lectura arqueológica, se utilizará como instrumento de recolección y análisis arqueogenealógico las fichas temáticas, en las cuales se ubicarán las categorías previamente construidas desde el marco conceptual y a su vez, permitirá la emergencia de otras categorías posteriores a su análisis; también se relacionan en las fichas categorías como desarrollo, progreso, cultura, música, eficacia o eficiencia.

Momentos de análisis

1. **Textual:** cuando se recoge la información a través de los documentos que se van a analizar. La información que estos documentos arroja se clasifica en las categorías principales de la investigación de tal forma que la información se pueda organizar para el desarrollo de las siguientes etapas de análisis.
2. **Relacional:** cuando se procede con el análisis por categorías describiendo cómo operan las tensiones por efecto de las relaciones que se encuentren entre ellas, por filiación o por contraposición.
3. **Crítico:** cuando se evalúan los hallazgos bajo la óptica de la teoría crítica; para esto es importante el acercamiento a la concepción que Giroux quien sostiene con respecto al análisis crítico, que es necesario buscar las relaciones que unen sujetos, saberes e instituciones a través de la lógica de las fuerzas dominantes (Barragán, 2017).

Resultados

Al ser una investigación en curso, no tiene resultados finales, sin embargo, se presentan algunos supuestos, sospechas y preguntas que han surgido a lo largo del rastreo realizado y que buscan ampliar el campo de problematización sobre la relación entre los modos de subjetivación y la música

como saber escolar enseñable durante el periodo comprendido entre 1978 y 1994 en Colombia.

A partir de los postulados de Foucault sobre las prácticas divisorias, es decir, aquellas que dividen a los sujetos en su interioridad a través de modos institucionales y discursivos, además como elementos provenientes de la exterioridad del sujeto, se percibe una posible objetivación como ser educado y funcional, lo que perfila la escuela como instancia de disciplinamiento social que facilita el desarrollo y el progreso ordenado (Pineau, 2007) a través de técnicas para la integración del individuo en la entidad social (Foucault, 1994). Se habla así de un sujeto objetivado, ¿en cuánto a qué? ¿Qué papel jugó la música en la escuela en ese disciplinamiento social?

Analizar las fuerzas que se tejen para la objetivación de los sujetos a través de la música como discurso de verdad en el escenario escolar abre la reflexión sobre ¿por qué se hizo necesaria la música en la escuela en el periodo señalado desde las prácticas divisorias?

Desde ahí, al menos se sospecha, la relación entre los modos de subjetivación y el saber escolar enseñable, pues los saberes escolares como construcciones sociohistóricas funcionan como tecnologías de instrucción y de adiestramiento para la consecución de fines específicos y el logro de tareas concretas, de objetivaciones a través de sus discursos. Esta afirmación provoca las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el papel de la música como saber escolar? ¿Cómo la música, como parte de los saberes escolares enseñables, dialoga con la idea de superar el subdesarrollo en Colombia en la segunda mitad del siglo XX?

Discusión y conclusiones

Indagar qué se ha investigado sobre la música como saber escolar enseñable en Colombia en la segunda mitad del siglo XX es una tarea compleja ya que la educación musical es un proceso formativo que se da en diversos niveles en la educación formal (preescolar, básica, media, superior) y en diversos escenarios informales como academias, casas de la cultura, proyectos culturales, entre otros. Aunque hay publicaciones sobre la historia

de la educación musical en la escuela colombiana, se interesan por otras temporalidades como el siglo XIX y principios del siglo XX, y se centran en espacios diferentes a la escuela básica y media como la Academia Nacional de Música, y en otros niveles educativos, como preescolar y educación superior. Esto permite afirmar que la educación musical escolar es un campo de investigación inexplorado en el país y representado en un vacío histórico que es preciso llenar.

Referencias

- Álvarez Gallego, J. (1999). *Proceso de lectura y escritura arqueológica*.
- Álvarez Gallego, A. (2007a). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia, 1930-1960* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Álvarez Gallego, J. (2007b). La arqueología y la genealogía como posibilidades metodológicas para analizar los saberes, las disciplinas y las ciencias. En *Diplomado en investigación en el contexto de la sociedad actual* (pp. 27-35). Editorial Bonaventuriana.
- Álvarez Torres, J. H. (2013). De la oreja medieval a la educación del ojo moderno: La imagen y el cine en Colombia a principios del siglo XX. En L. F. Garcés Giraldo (ed.), *Estética y educación: Retos y abordajes* (pp. 49-70). Corporación Universitaria Lasallista.
- Barragán Castrillón, B. (2017). *La escolarización en Colombia (1970-2015): De las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Dussel, I., Caruso, M. y Pineau, P. (2003). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988* (vol. 4). Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.
- Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la música en primaria*. Síntesis.
- Marín DÍa, D. L. (2019). Una cartografía sobre los saberes escolares. En *Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música*. Prentice Hall.

- Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: El caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.
- Silva Briceño, O. (2020). *Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: El área de ciencias sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.
- Zuluaga de Echeverry, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía la enseñanza. Un objeto de saber*. Universidad de.

28. El estudio de los debates entre teorías contrapuestas: la aporía como apertura para la investigación¹

Liliana Chaves Castaño
Universidad de Antioquia
liliana.chaves@udea.edu.co

Resumen

El propósito de este capítulo consiste en proponer el estudio de los debates teóricos como vía de análisis de las contradicciones en que incurren los autores que defienden una teoría o la opuesta. El carácter abierto de la aporía permite tomar conciencia de los límites para alcanzar un conocimiento acabado de la realidad, así como el reconocimiento de la transitoriedad de los fundamentos en que se apoyan las teorías, pues todos ellos son históricos y susceptibles de cambio. Para lograr este propósito, se presenta el análisis aporético, cuya particularidad reside en revisar los argumentos de las teorías sin aceptarlos como verdades inmutables y acabadas. Lejos de comprender la aporía como una contradicción lógica que trae consigo un estado de perplejidad y cuyo alivio consiste en resolver el problema

¹ Derivado del proyecto de investigación "El carácter abierto de la aporía en las teorías sobre el desarrollo del conocimiento. Formabilidad y ciencia irónica en el aparente debate entre teorías de dominio general y de dominio específico".

de manera unilateral, el argumento consiste en que la aporía ha de entenderse como una posibilidad de investigación reflexiva que, sin soluciones categóricas, sino provisionales, oriente el razonamiento hacia el análisis de los argumentos mutuamente contradictorios. No es extraño que la aporía tienda a producir sensaciones de incomodidad. En ella no hay nada claro, estable o finalizado, pues no existe un terreno firme que posibilite la construcción de un conocimiento que se considere acabado. Encontrar la contradicción implica, por una parte, la aceptación de que existen argumentos que socavan la confianza en los conceptos; por otra parte, ofrece indicios para realizar investigaciones más rigurosas. El debate sobre el desarrollo del conocimiento (dominio general - dominio específico) se ofrece como ilustración del análisis aporético.

Palabras clave: aporía, debate, apertura, investigación teórica.

Introducción

El estudio del desarrollo del conocimiento considera el cambio como uno de sus principales temas de investigación. Problemas como la novedad, la transformación, la reorganización, entre otros, han acompañado las investigaciones, marcando el rumbo hacia teorías que no solo se encargan de explicar la formación, sino también el proceso de transformación del conocimiento (Beilin, 1994; Castorina, 2006; Morra *et al.*, 2008; Overton y Molenaar, 2015; Puche-Navarro *et al.*, 2017). En las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del siglo XXI, el problema del desarrollo del conocimiento y del cambio ha virado hacia una especialización progresiva de los estudios sobre las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y afectivas de las personas en diferentes momentos y contextos (Puche-Navarro *et al.*, 2020). Autores entre los que se encuentran Overton y Molenaar (2015) y Puche-Navarro (2008), han señalado que el problema del cambio es el eje que vincula las diversas aproximaciones que buscan explicar tanto el concepto mismo de desarrollo como el desarrollo del conocimiento.

El estudio del cambio en relación con el desarrollo no es una obviedad. Si bien las teorías clásicas (Piaget y Vygotsky) y algunas teorías neopiage-

tianas o de los sistemas dinámicos, tienen en su centro explicativo el estudio del cambio, los desarrollos investigativos, al centrarse en los dominios específicos de conocimiento, dejaron de lado este problema y se dirigieron al estudio de diferentes capacidades cognitivas en los niños (Castorina, 2005, 2006; Overton y Molenaar, 2015; Puche-Navarro, 2008, 2017, 2018).

Si bien el énfasis en el cambio y en la emergencia de la novedad ha vuelto a tomar importancia a partir del surgimiento de las ciencias del desarrollo, así como de la adopción de la teoría de los sistemas dinámicos no lineales durante la década de los noventa del siglo pasado (Puche-Navarro *et al.*, 2017), es preciso decir que el campo de la investigación apenas está comenzando a visibilizarse. La participación de autores con reconocidas trayectorias en investigación, el énfasis en la teorización y el esfuerzo por retomar seriamente el problema del desarrollo esbozan un panorama prometedor. El obstáculo que enfrentan las actuales ciencias del desarrollo y la clásica teoría piagetiana se relaciona con la proliferación de investigaciones sobre dominios que desvían las metas que las teorías pretenden alcanzar, esto es: explicar el desarrollo.

Las teorías de dominio específico surgieron en los años ochenta del siglo XX. Gran parte de su visibilización ha sido el planteamiento del debate con las teorías de dominio general. Los estudios revisados aluden a las teorías de dominio general como aquellas contribuciones al estudio del desarrollo procedentes de las primeras décadas del siglo XX. Se les denomina *dominio general* porque, según los autores de *dominio específico*, para estas teorías los seres humanos nacen con un conjunto limitado de capacidades generales que guían el desarrollo de un gran número de conocimientos (Hirschfeld y Gelman, 2002; Morra *et al.*, 2008; Tricot y Sweller, 2014). Piaget es propuesto como el representante prototípico de la generalidad de dominio, con el argumento de que su teoría del desarrollo es empirista, asunto que para la especificidad de dominio constituye el núcleo del problema en la explicación del desarrollo del conocimiento pues, no explica la diversidad de contenidos que el niño adquiere en sus primeros años de vida.

Las teorías de dominio específico establecen la presencia de una amplia variedad de módulos innatos (información específica) que se activa durante el transcurso del desarrollo (Baillargeon y Carey, 2012; Hirschfeld

y Gelman, 2002). A partir de estudios empíricos sobre las capacidades cognitivas mostradas por los bebés, los autores de la especificidad de dominio consideran que la mente tiene una arquitectura modular e innata, constituida por múltiples programas especializados para procesar información específica. Se considera que los dominios son innatos porque se manifiestan tempranamente en los bebés, esto significa, según la especificidad de dominio, que las capacidades observadas en ellos no provienen de la experiencia.

Este debate ha dado lugar a una extensa producción académica. El crecimiento exponencial de publicaciones produjo la rápida expansión de las teorías de dominio específico en diferentes ámbitos temáticos (An y Runco, 2016; Baillargeon y Carey, 2012; Duchaine y Nakayama, 2005; Gelman y Gallistel, 1986; Karmiloff-Smith *et al.*, 2017; Spelke y Kinzler, 2007).

La continua alusión al debate entre dominios y, a la vez, el reducido análisis sobre las razones que explican su permanencia, aún con la aparición de otras teorías, fueron los aspectos que fijaron esta investigación en el debate teórico. Al analizarlo, las contradicciones fueron tomando más claridad y condujeron a pensar el carácter abierto que ofrece la aporía. Es decir, el papel que cumple la aporía en el debate estudiado se entiende como la fuerza incitadora de reflexión crítica de la teorización (Karamanolis y Politis, 2018).

Se trata entonces de dos teorías que explican la forma en que el conocimiento se desarrolla pero que no son compatibles entre sí. Ante esta situación, muchos investigadores han optado por negar a la una o a la otra enfrentándolas, como si la actividad teórica se tratara de ganadores y de perdedores. El camino que se muestra en este capítulo consiste, fundamentalmente, en admitir la dificultad cognoscitiva que surge cuando dos teorías, plausibles y relevantes, se contraponen y, en lugar de negarlas, deformarlas o afirmarlas, se argumenta que la aporía presagia un camino hacia la investigación, nunca acabada, en el que se suscitan preguntas, no tanto afirmaciones, con la convicción de que, desde el ejercicio crítico, ambas teorías sean revisadas.

La aporía, entonces, más que un estado de perplejidad, es el vehículo por medio del cual los investigadores se comprometen seriamente con la reflexión crítica de sus teorías para su propia formación académica y ética. El

carácter abierto de la aporía tiene implicaciones en la formación académica porque orienta hacia una investigación genuina, esto significa analizar la fundamentación de las teorías en lugar de repetirlas acríticamente. Aunque pocos se atrevan a decirlo y los autores se resguarden en los avances científicos para poder fundamentar la dureza de sus planteamientos, aunque se apoyen en la indiscutible evidencia empírica para evadir cualquier riesgo de naufragar al investigar el problema del desarrollo del conocimiento, es claro que algunos obstáculos se interponen para afirmar que una teoría es mejor que otra.

Metodología

La metodología que sirvió de orientación del trabajo investigativo se circunscribe en la investigación teórica, cuya particularidad reside en el análisis sistemático de las fuentes documentales para que, desde el examen de las dos teorías contrapuestas, se pueda discernir el proceso que condujo a su oposición (Barahona, 2012; Bunge, 1999).

Se eligió la investigación teórica tomando como base el análisis de los antecedentes sobre el tema de estudio. En ellos se observó que los “datos” se utilizaban para reafirmar las posturas teóricas preconcebidas por los autores. Así tratada, la investigación conduce a que la teoría se mantenga intacta y al margen de todo cuestionamiento. En contraste con los investigadores que buscan confirmar lo que ya está confirmado de antemano, se considera que la investigación teórica ofrece un amplio margen de indagación, pues las teorías son concebidas como campos argumentativos indefinidamente abiertos. La investigación teórica es la vía que conduce a la clarificación de debates como los que se tejen entre dominio general-específico, puesto que, al hacer visibles las contradicciones, se comprende que los conceptos no se hallan libres de oposiciones ni poseen cualidades que los hagan inmutables al cambio histórico-cultural.

Los procedimientos de la investigación teórica revelan semejanzas con otros tipos de investigación en términos de la búsqueda y la organización de la información, así como en los procesos de comparación y contraste del mate-

rial documental (Bechhofer y Paterson, 2000; Mouton, 1996). Los criterios de búsqueda y selección de la información estuvieron guiados por las palabras clave: *general domain AND specific domain OR domain specificity AND knowledge acquisition OR developmental psychology OR evolutive psychology*. La revisión del comportamiento de las publicaciones sobre el tema de estudio se hizo por medio de las bases de datos Scopus y Ebsco-Host.

El análisis teórico es quizá el punto más difícil de exponer en detalle. Bien porque sus procedimientos no aparecen en los libros sobre metodología o porque se trata de operaciones del pensamiento que hasta el día de hoy no se pueden explicar con claridad (Dennett, 2015, 2017, 2021). En este trabajo se entiende el análisis como la clara comprensión de los textos; el hecho de que cuanto más preciso sea el conocimiento de los detalles de las teorías en debate, con mayor claridad aparecen las convergencias y las divergencias. Para alcanzar tal propósito se descompuso el todo en partes o los conceptos en subconceptos. Posteriormente y siguiendo a Wisdom (1934), el análisis continuó con el esclarecimiento del significado de los conceptos en las teorías opuestas (adaptación, desarrollo, adquisición, cambio, etc.).

Finalmente, se acudió al análisis basado en las contradicciones con el que se logró encontrar la fundamentación central de la investigación. A este tipo de análisis se le llamó análisis aporético porque, por una parte, este tipo de investigación consiste en analizar las contradicciones que subyacen al debate entre las teorías en cuestión y, teniendo como norte el carácter abierto de la aporía, se formularon interrogantes capaces de enfrentar las contradicciones sin otorgar más relevancia a una teoría sobre otra, pues la importancia de este tipo de análisis radica en comprender la complejidad que tienen los argumentos esgrimidos por los teóricos, así como la explicitación de los supuestos antropológicos. Y, por otra parte, porque desde la perspectiva de Rescher (1987), la tarea de ampliar la discusión sobre los problemas teóricos consiste en oponerse a la aceptación pasiva de las afirmaciones propuestas de un lado o del otro, pues tales afirmaciones están lejos de ser entendidas como verdades aseguradas. Por el contrario, el análisis aporético permite recuperar en detalle las afirmaciones sin incurrir en el rechazo o abandono de alguna de ellas; el rechazo de alguna afirmación

traería consigo la aceptación de la negación y, con ella, el análisis quedaría suspendido.

Resultados

El análisis aporético del debate sobre el desarrollo del conocimiento dio como resultado dos contradicciones centrales. La primera es, por decirlo así, inesperada: el debate al que muchos autores hacían referencia parecía no haber existido. Trataré de argumentar concisamente la anterior afirmación. Se puede decir que la disputa que antecede al debate dominio general-dominio específico tuvo a Chomsky y a Piaget como principales exponentes (Piattelli-Palmarini, 1983). Las tensiones surgieron cuando Chomsky planteó un modelo teórico innatista para la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1977, 1988). En la teoría chomskiana la experiencia desempeña un papel restringido en el desarrollo del conocimiento lingüístico. Como era de esperarse, fue en este punto donde encontró oposición por parte de Piaget (1968, 1976), para quien el conocimiento lingüístico en particular y el conocimiento en general no pueden explicarse acudiendo al innatismo². No obstante, el éxito alcanzado por Chomsky con la teoría del lenguaje se extendió al campo de la cognición y, en consecuencia, condujo a que en los años posteriores al debate la teoría piagetiana se asumiera como superada. La desafección de los investigadores hacia la teoría de Piaget se hizo evidente en las publicaciones de diversas áreas (véanse algunos ejemplos en Carey, 2009, 2011, 2014; Gelman y Baillargeon, 1983). Así pues, en los años ochenta del siglo XX, se consolidaron las teorías de dominio específico y son precisamente los autores pertenecientes a este enfoque, quienes clasifican a Piaget como el representante de las teorías de dominio general. El asunto problemático, o contradictorio, se observa en el hecho de que los autores de dominio específico dicen oponerse a Piaget, pero, en realidad, se oponen a una figura inventada que lo único que comparte con el autor suizo es el nombre. En otras palabras, la especificidad de dominio

² Las críticas de Piaget al innatismo anteceden al Encuentro de Royaumont en 1975 (Piaget, 1977/2000).

no se opone a la teoría piagetiana, sino a una versión deformada y sesgada producto de revisiones parciales sobre los estadios del desarrollo.

La segunda contradicción revela la influencia de los supuestos antropológicos en el ámbito mismo de la teorización. En las teorías en debate se pueden observar dos supuestos antropológicos: el bebé es inmaduro desde el nacimiento (dominio general) o el bebé está dotado de módulos innatos (dominio específico). Cada supuesto le otorga al desarrollo del conocimiento posibilidades o limitaciones importantes y susceptibles de investigar. Por esta razón, se plantea que el debate comenzó debido a que dos elementos se anudaron al problema del desarrollo del conocimiento: los descubrimientos sobre el desarrollo psicológico en la primera infancia (recién nacido-tres años) y la actualización del problema innatismo-empirismo. Ambos elementos conjugados reavivaron las discusiones sobre los determinantes del desarrollo del conocimiento, esto es, estructuras de conocimiento innato por un lado, maleabilidad y educabilidad, por el otro. Enesco y Delval (2006a, 2006b) atribuyen a los estudios con bebés la actualización de las hipótesis innatistas. Las teorías de dominio específico viran hacia el innatismo porque parten de un razonamiento condicional expresado en: si el bebé es tan competente y no ha atravesado un largo periodo de aprendizaje, entonces las capacidades que exhibe deben ser el producto de mecanismos biológicos que anteceden a la experiencia.

Al plantear la existencia de contenidos innatos, manifiestos en las capacidades cognoscitivas de los infantes, las teorías de dominio específico abren nuevamente el conocido y antiguo debate innatismo-empirismo, pero esta vez, las afirmaciones cuentan con reportes empíricos que habilitan a los investigadores a entablar discusiones centradas en los hallazgos de los estudios con bebés (Harris, 2009; Stotz, 2008).

En concreto, esta segunda contradicción muestra la importancia que tienen los supuestos antropológicos en el ámbito de la teorización. Wieser (2016) advierte que las suposiciones antropológicas están arraigadas en los diversos contextos culturales, históricos y económicos. A su vez, las teorías contienen un patrimonio cultural e histórico porque también dependen de las normas y valores culturales del contexto en que surgen. Las teorías, al estar socialmente mediadas, manifiestan explícita o implícitamente sus

supuestos antropológicos. La contradicción surge cuando los supuestos antropológicos de los que parten o a los que llegan los autores no son objeto de sus análisis y, sin embargo, están presentes en sus afirmaciones o conclusiones sobre el problema del desarrollo del conocimiento.

Discusión y conclusiones

El debate entre las teorías de dominio general y las teorías de dominio específico ha tenido una gran recepción por parte de la comunidad académica que estudia el desarrollo de la cognición humana. La acogida del debate se hace tangible en la elevada producción académica sobre dominios. Las razones que condujeron a la elevada producción de experimentos y tareas relacionadas con la verificación o refutación de la existencia de los dominios, fueron asuntos que ameritaron un mínimo ejercicio de reflexión. Las contradicciones entre unos y otros resultados eran de esperarse, obviamente, se trata de un debate con defensores de una u otra postura. Desde el análisis de las aporías se argumenta, sin embargo, que el debate sobre el que se apoyan múltiples investigaciones parece no haber existido.

Si bien se cuestionan las convicciones de los investigadores acerca del debate, no se afirma que la visión aquí presentada sea la correcta. Sólo se pretende argumentar las sospechas acerca del debate y serán los lectores quienes hagan su juicio sobre lo aquí enunciado. Ahora bien, se plantea que el debate se erigió sobre la caricaturización de la teoría piagetiana. Con un constructivismo deformado como el más puro empirismo y con una génesis del desarrollo entendida como etapas fijas, la crítica se multiplicó exponencialmente. La creación de diversas falacias sobre la teoría piagetiana incurre en una estrategia —planeada o no— en la que no solo se persigue a un enemigo allí donde no existe, sino que las falacias son previsibles: el mismo Piaget se anticipó casi 20 años a las críticas aludiendo a que el prefijo “neo” en general termina convirtiéndose en “anti”. Pero, además, muestra el curso que debería seguir la crítica de las teorías sin albergar confianza alguna de que sus ideas persistan en el futuro.

Me tomo esta oportunidad de decir cómo entiendo el prefijo “neo” y, más en general, el destino de la obra que ha sido reconstruida por los sucesores de su autor. Esa continuación puede ser lineal, es decir, la teoría se aplica sin ajustes a nuevos hechos o contenidos. Esto es instructivo pero no necesariamente fructífero. Usualmente, por el contrario, la doctrina inicial se extiende en un abanico, y cada rama de, está más allá de tal o tal punto de la trayectoria lineal y así se encuentra a sí misma en la zona “anti”. Pero habiendo sido previamente, como lo han señalado varios autores estadounidenses (Anthony, etc.), el autor más criticado en la historia de la psicología, y desde que salí con vida, solo puedo tener algo de confianza en un futuro sobre el que mis conocimientos no serán nada. (Piaget, 1987, citado en Smith, 1996, p. VI)

Aunque Piaget afirma que desde su epistemología las profecías están excluidas y, dado que cualquier actitud profética entra en caminos peligrosos, se observa en sus palabras la más clara anticipación de lo que se encontró en algunas de las líneas de investigación sobre el desarrollo del conocimiento: su teoría se abrió en un abanico tan amplio que en sus ramas poco queda del constructivismo formulado por él. Tal y como el autor lo anticipa, el prefijo “neo” de los llamados neo-piagetianos, se ha decantado por un movimiento “anti-piagetiano” en muchos de sus conceptos cardinales (véase, por ejemplo, Gopnik, 1994; Goswami, 2001; Kellman y Spelke, 1983).

La proliferación de reportes de investigación frecuentemente se acompaña de nuevas metodologías y análisis de datos basados en herramientas sofisticadas. Sin embargo, en el momento de la interpretación de los resultados el problema innatismo-empirismo actualizado en el debate dominio general-dominio específico continúa emergiendo como si siglos de reflexiones, indagaciones o experimentaciones no pudieran aclararlo. Es posible que este debate sea la manifestación actual de problemas filosóficos entre empiristas y racionalistas. También es posible que la larga historia de la dicotomía innatismo-empirismo contenga el deseo persistente de diferenciar aquello que es fijo e invariable de aquello que puede ser modificado. En general, la palabra innatismo evoca las cosas que no se pueden cambiar. En contraste, la palabra empirismo hace pensar en asuntos que pueden modificarse e incluso perfeccionarse (Johnston, 2007). Otra posible explicación

la ofrece Overton, quien desde 1973 plantea que la duración, la omnipresencia, la naturaleza cíclica y la falta de cualquier cambio significativo en la forma de las preguntas formuladas sobre el problema innatismo-empirismo o general-específico se debe, muy posiblemente, a supuestos antropológicos, profundamente arraigados en la mente de las personas, incluidos, por supuesto, los investigadores.

Se plantea finalmente que el carácter abierto de la aporía puede ser comprendido en dos sentidos. El primero se refiere a la *actitud* que se asume cuando se reconoce la riqueza que traen consigo las contradicciones y los debates teóricos. Mientras algunos investigadores concentran sus esfuerzos por remover las contradicciones, vemos cómo otros las buscan activamente para encontrar en ellas nuevos elementos de reflexión y formas distintas de encarar el problema de estudio. El segundo se encuentra, propiamente, en el *entendimiento de la teoría* en su carácter abierto. La teoría surge bajo las meticulosas exigencias conceptuales y metodológicas de las disciplinas, pero, una vez elaborada, se apropia del movimiento que trae consigo la construcción permanente; es decir, está abierta a la rectificación y al cambio. Aunque los investigadores busquen completar su teoría, también saben que ella no puede cerrarse del todo. Es por este movimiento de construcción permanente que la teoría permanece inagotable y abierta.

Referencias

- An, D. & Runco, M. A. (2016). General and Domain-Specific contributions to creative ideation and creative performance. *Europe's Journal of Psychology*, 12(4), 523-532.
- Baillargeon, R. & Carey, S. (2012). Core cognition and beyond: The acquisition of physical and numerical knowledge. En S. Pauen (ed.), *Early childhood development and later outcome* (pp. 33-65). Cambridge University Press.
- Barahona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16.
- Bechhofer, F. & Paterson, L. (2000). *Principles of research design in the social sciences*. Routledge.

- Beilin, H. (1994). Mechanisms in the explanation of developmental change. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 327-352.
- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.
- Carey, S. (2011). Concept innateness, concept continuity, and bootstrapping. *The Behavioral and Brain Sciences*, 34(3), 152-162.
- Carey, S. (2014). Why theories of concepts should not ignore the problem of acquisition. *Disputatio*, 7(41), 113-163.
- Castorina, J. A. (2005). Bootstrapping: Una teoría explicativa del cambio conceptual. *Anuario de Investigaciones*, 12, 43-52.
- Castorina, J. A. (2006). El cambio conceptual en psicología: ¿Cómo explicar la novedad cognoscitiva? *Psykhé*, 15(29), 125-135.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Sudamericana.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. MIT Press.
- Dennett, D. (2015). *Bombas de intuición y otras herramientas de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Dennett, D. (2017). *De las bacterias a Bach: La evolución de la mente*. Pasado y Presente.
- Dennett, D. (2021). Cultural evolution and generalized darwinism: Theory and applications. *American Philosophical Quarterly*, 58(1), 1-6.
- Duchaine, B. & Nakayama, K. (2005). Dissociations of face and object recognition in developmental prosopagnosia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 249-261.
- Enesco, I. y Delval, J. (2006a). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 249-267.
- Enesco, I. y Delval, J. (2006b). Conocimiento innato versus desarrollo del conocimiento: Respuesta a los comentarios. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 289-296.
- Gelman, R. & Baillargeon, R. (1983). A review of some piagetian concepts. En J. H. Flavell y E. M. Markman (eds.), *Cognitive development: Handbook of child development* (vol. 3, pp. 167-230). John Wiley & Sons.
- Gelman, R. & Gallistel, R. (1986). *The child's understanding of number*. Harvard University Press.
- Gopnik, A. (1994). Après le patron. *Cognitive Development*, 9, 131-138.
- Goswami, U. (2001). Cognitive development: No stages please-we're British. *British Journal of Developmental Psychology*, 92, 257-277.
- Harris, J. R. (2009). *The nurture assumption*. The Free Press.

- Hirschfeld, L. y Gelman, S. (2002). Hacia una topografía de la mente: Una introducción a la especificidad de dominio. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Comps.), *Cartografía de la mente: La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (vol. 1, pp. 23-67). Gedisa.
- Johnston, T. D. (2007). The role of genes in probabilistic epigenesis: Rethinking the nature of 'nature'. *European Journal of Developmental Science*, 1(2), 122-130.
- Karamanolis, G. & Politis, V. (2018). *The aporetic tradition in ancient philosophy*. Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A., Ewing, L., Farran, E. K. & Smith, M. L. (2017). Developmental changes in the critical information used for facial expression processing. *Cognition*, 166, 56-66.
- Kellman, P. J. & Spelke, E. S. (1983). Perception of partly occluded objects in infancy. *Cognitive Psychology*, 15, 483-524.
- Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z. & Sheese, R. (2008). *Cognitive development: Neo-Piagetian perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mouton, J. (1996). *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. HSRC.
- Overton, W. F. (1973). On the assumptive base of the Nature-Nurture controversy-additive versus interactive conceptions. *Human Development*, 16(1-2), 74-89.
- Overton, W. F. & Molenaar, P. C. (2015). Concepts, theory, and method in developmental science: A view of the issues. En R. Lerner, W. Overton & P. Molenaar (eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (vol. 1, pp. 1-8). John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1968). El punto de vista de Piaget. En J. Delval (ed.), *Lecturas de psicología del niño* (pp. 166-185). Alianza.
- Piaget, J. (1976). Autobiografía. *Anuario de Psicología*, 4, 28-59.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Piattelli-Palmarini, M. (1983). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Crítica.
- Puche-Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 30-69). Universidad de los Andes.
- Puche-Navarro, R. (2018). *¿Es la mente no lineal?* Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., De la Rosa, A., Montes, J. A. y Ossa, J. C. (2017). *El desarrollo cognitivo se reorganiza: Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. Editorial Bonaventuriana.

- Puche-Navarro, (comp.) (2020). *¿Hubo futuro en el pasado? Apuntes para una historia de la psicología del desarrollo en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Rescher, N. (1987). Aporetic method in philosophy. *The Review of Metaphysics*, 41(2), 283-297.
- Smith, L. (1996). *Critical readings on Piaget*. Routledge.
- Spelke, E. S. & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10 (1), 89-96.
- Stotz, K. (2008). The ingredients for a postgenomic synthesis of nature and nurture. *Philosophical Psychology*, 21(3), 359-381.
- Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-Specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283.
- Wieser, M. (2016). Psychology's, crisis and the need for reflection: A plea for modesty in psychological theorizing. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 359-367.
- Wisdom, J. (1934). *Problems of mind and matter*. Cambridge University Press.

29. En cada letra muerta yace un espíritu vivo: actitudes favorables hacia la violencia en los libros de texto escolar del área de ciencias sociales de educación básica secundaria y educación media¹

Cristian Camilo Arango Aguirre
Universidad San Buenaventura
cristian.arango@medellin.edu

Alexander Hincapié García
Universidad San Buenaventura
alexander.hincapie@usbmed.edu.co

Resumen

Se reflexiona sobre las actitudes favorables hacia la violencia presente en los textos escolares del área de ciencias sociales y que degeneran en la manifestación de la banalidad del mal. Lo anterior se postula al considerar estas producciones escritas como dispositivos

¹ Derivado del proyecto de investigación "Entre líneas de fuego y sangre. Actitudes favorables hacia la violencia en los libros de texto escolar del área de ciencias sociales de educación básica secundaria y educación media" (en curso). Doctorado en Ciencias de la educación, Universidad de San buenaventura, Medellín.

ideológicos que al pretender los mejores fines se convierten en armas que exacerbaban la violencia. Con respecto a la metodología se presentan los fundamentos teóricos que posibilitan la construcción de un instrumento de análisis desde los postulados de Arendt. Finalmente, se exponen algunos resultados derivados del análisis y se plantea la discusión y conclusiones a propósito de estos.

Palabras clave: banalidad del mal, violencia, comprensión previa y verdadera comprensión.

Introducción

Arendt (2021) magistralmente encuentra en su reflexión sobre la condición humana un lugar para el arte. Cuando versa sobre este asunto menciona la manera en que el arte ya sea de manera gráfica o auditiva se aproxima bastante a como el espíritu humano se despliega en el pensamiento. Por lo cual, al menos en el terreno de la palabra escrita –ya sean la poesía o la literatura–, se percibe como emana la capacidad de convocar en el ser humano la facultad de pensar, valorar y juzgar lo bello, lo noble, lo justo y lo injusto. Sin embargo, existen letras que son usadas –como se tratará más adelante–, para exacerbar la violencia, con lo que podría considerarse a dichas letras como “letra muerta”. Pese a lo anterior, también de la pluma de Arendt y de su genialidad surge una solución incluso para este mal ya que

siempre es la “letra muerta” en la que debe sobrevivir el “espíritu vivo”, y dicha letra solo puede rescatarse de la muerte cuando se pone de nuevo en contacto con una vida que desee resucitarla, aunque esta resurrección comparta con todas las cosas vivas el hecho de que también morirá. (Arendt, 2021, p. 191)

No importa lo estéril que resulten los pasajes de la violencia colombiana repetidos hasta el cansancio en los libros de texto escolar del área de ciencias sociales, porque en cada letra muerta yace espíritu vivo, y en tal sentido, donde los libros de texto evocan solamente un espíritu cientificista, nuestra

tarea –por lo menos en las líneas siguientes–, es dar vida nuevamente a esas letras muertas con el ánimo de denunciar aquello que en un revoltijo de datos, cifras y estadísticas enmascara el advenimiento de la banalidad del mal.

Desde hace varias décadas se ha constituido una línea de estudios que tiene por objeto el abordaje de los textos escolares en su complejidad e incidencia en los procesos formativos que se llevan a cabo dentro del ámbito escolar. Lo anterior presuntamente por ser en primer lugar “dispositivos ideológicos del sistema educativo, pues tienen que ver directamente con los procesos de socialización” (Bernstein, 1996, citado en Cardoso, 2001, p. 131). Y en segundo lugar por tener el poder de estar “orientados a los niños, quienes son fácilmente maleables [...] y a que la gran difusión de unos mismos temas podría uniformar todo un territorio (Choppin, 1992, citado en Cardoso, 2001, p. 131). Este escenario de investigación ha sido abordado por diferentes disciplinas. Desde la didáctica de las ciencias sociales hasta la sociología crítica de la educación lo que ha permitido develar en los textos escolares que

Tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es. Así, no resulta exagerado afirmar que los libros de texto constituyen el instrumento a través del cual se reproduce y se transmite en las instituciones escolares el conocimiento legítimo. (Apple, 1989, citado en Atienza, 2007, p. 545)

La perspectiva que se presenta a continuación y que es la adoptada por el investigador, reconoce la importancia que tienen los libros de texto escolar a la hora de otorgar fundamento con los cuales edificar o derrumbar las sociedades. Esta perspectiva acude al pensamiento de Arendt (2005) quien afirma que existen quienes intentando educar a otros eluden el proceso de comprensión considerando que los libros pueden ser armas con las cuales combatir el totalitarismo. Sin embargo, la autora advierte que este uso de las palabras y de los libros es inadecuado en la medida en que las armas pertenecen al terreno de la violencia y “la violencia como distin-

guida del poder, es muda; la violencia empieza donde el discurso acaba” (Arendt, 2005, p. 372). Es importante mencionar que las palabras que se usan para el combate se convierten en clichés que terminan enquistándose tan profundo en el lenguaje popular, mostrando así, hasta qué punto se ha abandonado la capacidad de hablar y también “hasta qué punto estamos dispuestos a usar medios de violencia más efectivos que los malos libros” (Arendt, 2005, p. 372).

En este punto conviene aclarar –al menos de manera preliminar–, lo que se entiende por comprensión. La comprensión se entiende como una actividad sin fin, en constante cambio y variación, a través de la cual se acepta la realidad con el objetivo de reconciliarse con ella. Además, la comprensión se diferencia del tener información correcta y del conocimiento o enfoque científico, en que “es un proceso complicado que nunca produce resultados inequívocos” (Arendt, 2005, p. 371). El carácter reconciliatorio inherente a la comprensión no debe confundirse con la capacidad de perdonar en la cual se procura reiniciar el mundo allí donde se acabó, es decir, pasar de largo. En el cuaderno número I del diario filosófico correspondiente al periodo entre junio y septiembre de 1930, Arendt (2006) señaló la distinción entre perdón y reconciliación de la siguiente manera:

[...] reconciliación con lo otro ciertamente no es un suceso aparente, pues no hace que se realice lo imposible, no promete exonerar al otro y no se las da de estar sin carga; más por otra parte, lo que sucede en la reconciliación es ineludiblemente escaso. El que se reconcilia pone voluntariamente sobre sus espaldas el peso que el otro de todos modos lleva. Eso significa que restablece una igualdad. Con ello la reconciliación es todo lo contrario del perdón, que establece desigualdad. El peso de la injusticia es, para quien la ha cometido, aquello que él mismo ha cargado sobre sus espaldas, en cambio, para el que se reconcilia, es la misión que se le ha dado [...] el opuesto que corresponde a la reconciliación es apartar la mirada, la actitud de callar y pasar de largo. (pp. 4-6)

Todas las veces en las que se transite el camino a través del cual se use las palabras y los libros como armas, se corre el riesgo de caer en el adoctrinamiento como lo describe la autora en las siguientes líneas:

Como intento de comprender, el adoctrinamiento trasciende el ámbito comparativamente sólido de los hechos y las cifras, de cuya infinitud trata de escapar; pero como atajo en el propio proceso de trascender, atajo que interrumpe el proceso de manera arbitraria al pronunciar afirmaciones apodícticas como si tuviesen la misma fiabilidad que los hechos y las cifras, el adoctrinamiento destruye por entero la actividad de comprender. El adoctrinamiento es peligroso por cuanto surge primariamente de una perversión no del conocimiento sino de la comprensión. (Arendt, 2005, p. 373)

Según Arendt (2005) a diferencia del adoctrinamiento, el resultado de la comprensión es el significado que nosotros engendramos en el proceso mismo de vivir. En tanto se procura reconciliarse con lo que hacemos y también con lo que sufrimos. El adoctrinamiento lleva a “fomentar el combate totalitario contra la comprensión, y, en todo caso, introduce el elemento de la violencia en todo el ámbito de la política” (Arendt, 2005, p. 373).

A partir de lo anterior se plantea que los libros de texto escolar del área de ciencias sociales no ayudan a la comprensión de la violencia en Colombia. Por el contrario, presentan actitudes favorables hacia la misma, minimizando los acontecimientos –incluso justificándolos–, mostrando así, un interés formal que contrasta con un desinterés sustantivo por las víctimas, sumado, a la oposición por discutir los estragos de la violencia señalando a sus agentes. Todo ello, derivando, en la exacerbación de la banalidad del mal.

Metodología

La fundamentación teórica de la metodología propuesta para este trabajo es retomada de Arendt y en particular de la manera como ella entiende el problema del método en su filosofía, a partir de esto, se busca trazar el camino que lleve a la comprensión en un sentido arendtiano y a la capacidad de juicio reflexionante. Para aclarar lo anterior se requiere en primer lugar dar cuenta de lo que Arendt entiende por comprensión.

La autora plantea en líneas generales cuatro momentos a través de los cuales se alcanza la verdadera comprensión. El primero de ellos, requiere la actitud de poner la mirada en la manera en la que el lenguaje popular reconoce la introducción en el mundo de un nuevo término el cual “sigue, empero, utilizando invariablemente tales conceptos como sinónimos de otros que significan los antiguos y familiares males” (2005, p. 378). El lenguaje popular es el puente a través del cual la comprensión previa se expresa y mediante el cual se inicia el proceso de la verdadera comprensión, siempre y cuando esta tenga por objeto el descubrimiento constante del lenguaje popular. Este proceso descrito por la autora encuentra un obstáculo cuando las ciencias de la historia dejándose guiar por el esquema de la comprensión previa, subsumen un caso particular en categorías universales, poniendo sus mejores esfuerzos en investigar las causas y consecuencias de los fenómenos como ocurre con el totalitarismo cuando se reduce a sus causas históricas, sociales o psicológicas y se compara con la tiranía o con la dictadura de partido único condenando al estancamiento de la comprensión “pues surgen en un revoltijo de familiaridades y plausibilidades todo lo que no es familiar y necesita ser comprendido” (Arendt, 2005 p. 379).

El segundo momento requiere identificar lo que la autora señala como un obstáculo para alcanzar la verdadera comprensión, el cual surge, cuando siguiendo el camino que traza el adoctrinamiento y con el afán de intentar comprender, algunos “expertos” equiparan el gobierno totalitario con algún mal del pasado que nos sea bien conocido: agresión, tiranía, conspiración. Lo anterior genera un efecto placebo al concebir la posibilidad –de que sí los acontecimientos del pasado otorgan un suelo firme para entender los fenómenos contemporáneos–, esto lo hacen en virtud de la sabiduría que en estos tiempos se produjo. Sin embargo, Arendt (2005) sugiere que la sabiduría del pasado “se nos muere entre las manos, por así decir, tan pronto como intentamos aplicarla honestamente a las experiencias políticas centrales de nuestro tiempo” ya que un fenómeno como el totalitarismo “muestra una horrible originalidad que ningún paralelo histórico traído por los pelos consigue atemperar” (p. 374).

El tercer momento, exhorta a entender que la comprensión previa y la verdadera comprensión son dos caras de la misma moneda, ya que la pri-

mera está en la base de todo conocimiento y la segunda busca trascenderlo teniendo como hilo que las entrecruza, el hecho de que ambas hacen que el conocimiento tenga sentido, “la comprensión se basa en el conocimiento y el conocimiento no puede proceder sin una comprensión previa, no articulada expresamente” (Arendt, 2005, p. 375). Esta comprensión previa que señala la autora “denuncia el totalitarismo como tiranía y ha decidido que nuestra lucha contra él es una lucha por la libertad” (p. 376). Con este argumento, resulta para la autora más eficaz y viable la comprensión previa a la hora de impedir que las gentes se adhieran a un movimiento totalitario “que la información más fiable, que el análisis político más penetrante y que el conocimiento más amplio acumulado” (p. 376).

El último momento permite entender la comprensión como una actitud de vida, de ahí que Arendt (2005) diga que comprender es “el modo específicamente humano de estar vivo; pues toda persona individual necesita reconciliarse con un mundo al que nació como un extraño, y en el cual, en razón de la unicidad de su persona, sigue siendo por siempre un extraño” (p. 371). Existen acontecimientos que descolocan al ser humano de su condición, y sobre los cuales no existe perdón alguno –como es el caso del totalitarismo–. En tales situaciones no podemos perdonar porque después de Auschwitz nadie tiene la altura moral suficiente para hacerlo. El único camino que queda es la comprensión –que no se da en virtud del perdón– entendido como el opuesto que corresponde a la reconciliación, lo que se resume en “apartar la mirada, la actitud de callar y pasar de largo” (Arendt, 2006, pp. 4-6). En tal sentido “en la medida en que el surgimiento de gobiernos totalitarios es el acontecimiento central de nuestro mundo, comprender el totalitarismo no es indultar nada, sino reconciliarnos con un mundo en el que tales cosas son posibles” (Arendt, 2005, p. 372).

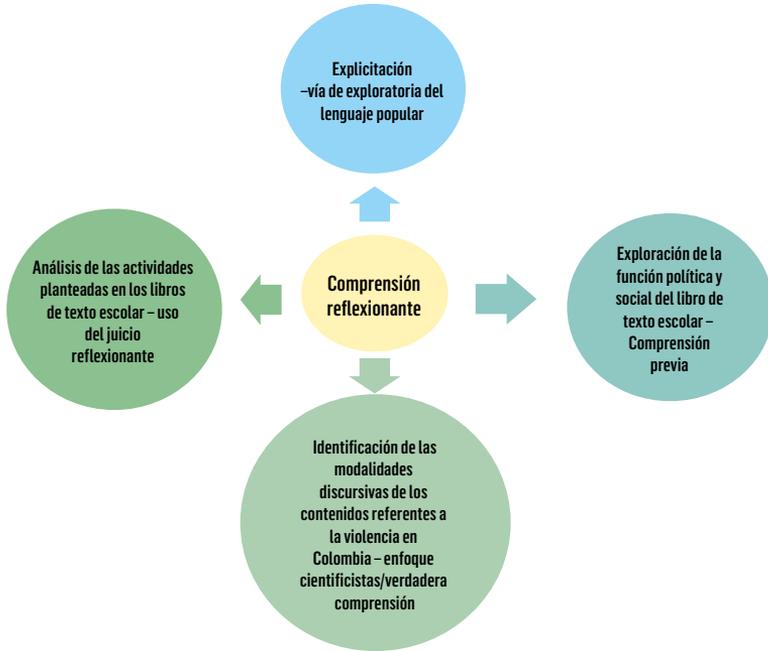
Ahora bien, para dar cuenta de la capacidad de juicio reflexionante, es importante acudir a los acercamientos que la autora hizo a los problemas en el terreno de la educación. Uno de los acercamientos más claros que hace la autora a estos problemas, es a través del concepto de *Bildung*, el cual explora a partir de una lectura de las aportaciones de Hans Weil en un texto publicado en 1931 y que trata sobre este asunto. Según Arendt, Weil consiguió vislumbrar en el pensamiento de Herder las claras influencias de

Shaftesbury y Rousseau. En la lectura que hace Hans Weil de Herder, puede entenderse según Arendt (2014) la *Bildung* como una contraposición entre “lo mundano y la Innigkeit”, –entendida esta última como interioridad–, “así pues, las dos posibilidades más esenciales de la *Bildung* corresponden a esta oposición: 1) *Bildung* como construcción de una imagen (zum Bilde machen)” y 2) *Bildung* como “el desarrollo de capacidades ya adquiridas (*Ausbildung vorgegebener Anlagen*)” (p. 199). La autora encuentra en los intersticios de esta tensión, una relación de interdependencia, en la que cualquier interioridad debe entenderse como dependiente de un tipo particular de mundaneidad, de esta manera se establece

un principio de interpretación que exige que cualquier caso de interioridad sea entendido “desde la perspectiva de un tipo particular de ‘mundaneidad’”, ya que esta es, por así decirlo, la vertiente que más se manifiesta. De esta manera, cualquier tipo de interioridad es implícitamente entendido como dependiente de un “tipo particular de mundaneidad” y, de la misma manera, la interioridad solo se concibe como una compensación por una mundaneidad. (Arendt, 2014, p. 199)

Lo anterior permite comprender la manera en la que Arendt entiende la condición humana más adelante en su obra como una diada, en el sentido de que la condición humana no solo se reduce al trabajo, la labor y la acción (Taub, 2017) sino que se expande también al horizonte de la contemplación como forma igualmente válida y complementaria para la realización de lo humano. A partir de lo anterior, el método en Arendt requiere tanto de algo que entrecruce la mundanidad o vita activa con la interioridad o vita contemplativa, esta vía que hemos denominado *comprensión-reflexionante* es una que puede situarse en el intersticio de la vita activa - vita contemplativa, ya que no solo se decanta por la contemplación como in-acción política (Taub, 2017), sino que convoca también la acción como forma de reconciliación con el mundo (Arendt, 2005). Expuesto todo lo anterior, el camino metodológico –para efectos de esta investigación–, se representa de la siguiente manera:

Figura 1. Comprensión reflexionante



Fuente: elaboración propia, con base en el pensamiento de Arendt.

Para alcanzar el propósito de una *comprensión reflexionante* en torno las formas en las que las actitudes favorables hacia la violencia, entendidas como banalidad del mal, en los libros de texto escolar del área de ciencias sociales de educación básica secundaria y educación media, se constituyen en obstáculos para alcanzar una verdadera comprensión de la violencia en Colombia, se requiere en primer lugar explicitar en términos históricos el contexto político de la educación en Colombia durante los últimos veinte años, periodo que en un sentido general se conoce como el de la “seguridad democrática” con el objeto de aproximarse a los modos en los que desde el lenguaje popular se ha configurado una versión heterodoxa de la violencia en nuestro país.

Como segunda medida se requiere hacer una exploración de la función política y social asignada a los libros de texto escolar en la representación de pasado vinculado con la violencia, esto con el propósito de entender las posibles formas en las que se hace desde los libros de texto escolar, una aproximación a la previa comprensión de la violencia en Colombia. Para tales efectos es necesario constituir el corpus de fuentes primarias para el análisis, este se hará siguiendo como criterio los siguientes: libros de texto escolar del área de ciencias sociales de las editoriales Norma y Santillana de grado sexto a undécimo publicados entre 2018 y 2022. Esto se hará mediante el uso de la ficha de catalogación (tabla 1).

Tabla 1. Ficha de catalogación

Nombre	Citas textuales en donde se abordan asuntos relacionados con la violencia en Colombia en normas APA.	Grado	Editorial	Año	Autores	Código

Siguiendo con la secuencia propuesta, se requiere identificar las modalidades discursivas con las que son presentados los contenidos referentes a la violencia en Colombia en los libros de texto escolar y sus estrategias justificatorias. Lo anterior, con el propósito de establecer las tensiones que desde los libros de texto escolar –con ocasión de la violencia–, se presentan entre un enfoque meramente científico y una perspectiva orientada a la verdadera comprensión, para tales efectos se hará uso de la siguiente tabla de análisis.

Tabla 2. Textos que tratan episodios de la violencia en Colombia

Código	Grado	Cita textual del libro de texto		Comprensión previa		Enfoque meramente científico	Verdadera Comprensión		
		Usa elementos correspondientes al lenguaje popular.	Introduce la aceptación de un nuevo término el cual "sigue, empero, utilizando invariablemente tales conceptos como sinónimos de otros que significan los antiguos y familiares males" (2005, p. 378).	Subsume un caso particular en categorías universales.	Se deja guiar por el esquema de la comprensión previa, subsumen un caso particular en categorías universales, pone sus mejores esfuerzos en investigar las causas y consecuencias de los fenómenos.		se reduce a sus causas históricas, sociales o psicológicas y se compara	Parte del lenguaje popular.	Presenta lo acontecido desde su singularidad y radical novedad.
						"Sumergen en un revoltijo de familiaridades y plausibilidades todo lo que no es familiar y necesita ser comprendido" (Arendt, 2005 p. 379).	Reconoce que "palabras como "totalitarismo" se usan a diario como clichés políticos y se mal usan como comodines" (2005, p. 377).	El texto hace a un lado las conexiones y parecidos con otros eventos históricos, solo presenta el fenómeno que intentamos y que tenemos que comprender reconociendo su originalidad y singularidad.	

Fuente: Mejía (2013, p. 42).

Finalmente se requiere analizar las actividades planteadas en los libros de texto escolar, a propósito de la violencia colombiana y sus posibles fallos para promover el juicio reflexionante en la escuela, entendido como el diálogo o reflexión desde el sí mismo, a partir del cual se hilvana la capacidad de juzgar moralmente (Arendt, 2012). Dicho análisis se plantea desde la matriz representada en la tabla 3.

Tabla 3. Textos referentes a la realización de actividad

Código	Grado	Cita textual del texto que plantea la Actividad de acuerdo con normas APA	Vita contemplativa	Banalidad del mal	
			La actividad convoca la acción de pensar y de juzgar los acontecimientos en un sentido arendtiano.	La actividad subsume lo particular en lo general (Relación causa efecto)	La actividad trivializa los acontecimientos mostrando así, un interés formal que contrasta con un desinterés sustantivo por las víctimas, sumado a la oposición por discutir los estragos de la violencia señalando a sus agentes.

Resultados

Como resultado se presenta el análisis realizado a una de las actividades planteadas en el libro de texto “Los caminos del saber sociales 10” correspondiente al grado décimo de la editorial Santillana. La actividad analizada se encuentra ubicada en el componente de “Ciudadanía y valores” la cual presenta el siguiente contexto como antesala de la actividad:

Un Caso de violación de los derechos humanos

El día que encontramos muerto a Jeisson Alejandro Sánchez, de 16 años, no andaba con el jean y las chancas que acostumbraba llevar cada vez que salía a hacer el mercado. El 12 de marzo de este año, en zona rural de Vistahermosa (Meta), fue hallado con un camuflado, botas y armamento.

Este falso positivo habría ocurrido hace 9 meses, según el Centro de investigación y Educación Popular (Cinep), que entregó un informe en el que se documentó 951 casos con 1.741 víctimas, desde 1984.

En dicho informe, Antioquia aparece como el departamento con más víctimas (393), seguido de Meta (114), Huila (110), Norte de Santander (90) y Santander (86). El 63 % de los casos se presentó entre el 2004 y el 2008. El 2007 fue el año más crítico, con 388 víctimas. Según el informe del Cinep, en 2010 han ocurrido 8 casos con 17 muertos, entre los que se cuenta el muchacho de Vistahermosa.

Tomado de El Tiempo, 21 de noviembre de 2011. www.eltiempo.com (adaptación). (Maraboli *et al.*, 2013, p. 165)

Con relación al contexto presentado se observa en primer lugar que la información presentada corresponde al lenguaje popular. Lo anterior se infiere ya que se sustrae la información de un medio de comunicación que hace referencia al término “falso positivo” en el cual se trata la desaparición y muerte de un joven y lo relaciona con dicho fenómeno. Tal afirmación la hace según el informe Centro de investigación y Educación Popular (Cinep). Lo que permite afirmar que el tratamiento del acontecimiento no trasciende el lenguaje popular (Arendt, 2005, p. 377) sino que se afina en este y lo presenta con pretensiones de rigurosidad científica.

Con relación a la actividad analizada, el libro de texto escolar la presenta de la siguiente manera (Maraboli *et al.*, 2013, p. 165).

Competencia interpretativa

1. Completa el siguiente esquema en tu cuaderno, de acuerdo con el artículo de los falsos positivos, un fenómeno derivado de la violencia armada en nuestro país.

Falsos positivos		
Significado	Causas	responsables

Puede observarse en el planteamiento de la actividad que el tratamiento del acontecimiento solo refiere a la definición, causalidad y responsabilidad. No evoca el pensamiento como facultad de valorar o juzgar (Arendt, 2012, p. 31). Además, puede evidenciarse en el planteamiento de la actividad la manera en como el tratamiento del acontecimiento subsume lo particular en lo general e invita a percibir la manifestación del mismo desde una relación de causa y efecto. Esta situación fue analizada por Arendt (2005) quien señala que las ciencias de la historia dejándose guiar por el esquema de la comprensión previa subsumen un caso particular en categorías universales poniendo sus mejores esfuerzos en investigar las causas y consecuencias de los fenómenos como ocurre con el totalitarismo cuando se reduce a sus causas históricas, sociales o psicológicas y se compara con la tiranía o con la dictadura de partido único. Como consecuencia se produce un estancamiento de la comprensión, “pues sumergen en un revoltijo de familiaridades y plausibilidades todo lo que no es familiar y necesita ser comprendido” (Arendt, 2005, p. 379). Por esta razón, cobra importancia la verdadera comprensión ante aquello que sucede y que rompe con los marcos de referencia que destruyen las categorías de pensamiento y los patrones de juicio.

Puede afirmarse que la actividad planteada en el libro de texto posiciona al fenómeno de los “falsos positivos” como “un fenómeno derivado de la violencia armada en nuestro país” (Mariboli *et al.*, 2013, p. 165). Lo anterior da cuenta de la manera en como el acontecimiento se reduce a un momento imbricado en una serie de acontecimientos, por lo cual el fenómeno no se presenta en su singularidad y radical novedad. Arendt encuentra una

situación similar en su proceso de análisis del totalitarismo. El fracaso por equiparar algo tan macabramente original como el totalitarismo con otros marcos de interpretación fue notorio en los juicios de Núremberg como lo pone en evidencia Arendt (2005) cuando dice:

El intento de reducir las políticas demográficas nazis a los tipos delictivos del asesinato y la persecución tuvo por resultado, de un lado, que la monstruosidad misma de los crímenes hizo de todo castigo concebible algo ridículo; y, de otro lado, que ningún castigo pudo siquiera aceptarse como “legal”, pues ello presuponía, además del acatamiento del mandato “No matarás”, una posible escala de motivos, de condiciones que provocan que los hombres se vuelvan asesinos y que hacen de ellos asesinos; todo lo cual brillaba por su ausencia en los acusados. (p. 374)

Es menester resaltar que si ante un fenómeno como el totalitarismo o para efectos del análisis los falsos positivos solo nos limitamos a saber contra qué luchamos en lugar de comprender contra qué luchamos, “menos aún sabremos ni comprenderemos a favor de qué estamos luchando”. Llegando por estas vías a experimentar la resignación tan característica de Europa durante la última guerra, y con tanta precisión formulada por un poeta inglés como “nosotros que vivíamos para nobles sueños defendemos lo malo contra lo peor” (Arendt, 2005, p. 375). Lo anterior permite afirmar que en la actividad analizada de manera tacita existen actitudes favorables y justificaciones de la violencia pues se asume que es fruto de una sucesión de acontecimientos.

Discusión y conclusiones

Desde una perspectiva teórica los textos escolares son concebidos como “una expresión decantada del sentido común” (Romero, 2008, p. 57, citado en Mejía, 2013, p. 34); “fuentes de la nueva historiografía que construyen en el ámbito cultural y pedagógico reglas textuales y didácticas asociadas a las prácticas educativas según el contexto y uso” (Escolano, 2001, citado

en Mejía, 2013, p. 34); como elementos que “reflejan los imaginarios sociales de la comunidad en los cuales circulan según los contenidos que se transmiten en una época específica [...] que conforman sentidos inteligibles entre los científicos sociales, autores, editoriales y usuarios” (Mejía, 2013, p. 34). Finalmente, muestran “una visión fragmentada de la sociedad, que en ocasiones puede ser obsoleta debido a la inercia de las instituciones escolares, la longevidad editorial y al uso prolongado de estas obras” (Gómez, 2001, citado en Mejía, 2013, p. 34).

La presunción de objetividad y autoridad científica presente en los textos escolares traza el camino que conduce al adoctrinamiento. Arendt (2005) plantea al respecto que con el afán de intentar comprender algunos “expertos” equiparan el gobierno totalitario con algún mal del pasado que nos sea bien conocido: agresión, tiranía, conspiración. Lo que genera un efecto placebo al concebir la posibilidad de que si los acontecimientos del pasado otorgan un suelo firme para entender los fenómenos contemporáneos esto lo hacen posible en virtud de la sabiduría que en estos tiempos se produjo. Sin embargo, Arendt (2005) advierte que la sabiduría del pasado “se nos muere entre las manos, por así decir, tan pronto como intentamos aplicarla honestamente a las experiencias políticas centrales de nuestro tiempo” (p. 374), ya que un fenómeno como el totalitarismo “muestra una horrible originalidad que ningún paralelo histórico traído por los pelos consigue atemperar” (Arendt, 2005, p. 374). Cuando se desgaja del intento por comprender el totalitarismo las conexiones y parecidos con otros eventos históricos solo queda el fenómeno que intentamos y que tenemos que comprender y ante el cual debemos acercarnos desnudos ya que el fenómeno por su originalidad nos ha privado de “nuestras herramientas tradicionales de comprensión” (Arendt, 2005, p. 374). Los textos escolares por su naturaleza solo permiten una aproximación aséptica a los acontecimientos, induciendo a la justificación de los mismos, engendrando en los lectores actitudes favorables hacia la violencia que devienen luego en banalidad del mal ya que para los planteamientos que se hacen esta clase de textos no es necesario el pensamiento.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Caparrós.
- Arendt, H. (2006). *Diario filosófico, 1950-1973*. Herder.
- Arendt, H. (2012). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2014). La aparición del principio alemán de *bildung* de Hans Weil. En *Más allá de la filosofía: Escritos sobre cultura, arte y literatura*. Trotta.
- Arendt, H. (2021). La permanencia del mundo y la obra de arte. En *La condición humana*. Paidós.
- Atienza Cerezo, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Cardoso Erlam, N. R. (2007). Los textos escolares en Colombia: Dispositivos ideológicos, 1870-1931. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 131-142.
- Maraboli Salazar, O. V., Coy, A., Suárez, M. Á., Galindo, L. E., Prieto Ruiz, F. A. (2013). *Los caminos del saber: Sociales 10*. Santillana.
- Mejía Rodríguez, S. P. (2013). *Colombia en la escuela: La idea de nación en los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Taub, E. (2017). La in-acción política como comunidad de saber: Una lectura de La vida contemplativa de Filón. *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 6(10), 215-239.

30. Facticidad, formación y memoria: a propósito de la obra de Reyes Mate

Diego León Cossio Sepúlveda
Universidad San Buenaventura
dlcossio@gmail.com

Alexánder Hincapié García
Universidad San Buenaventura
alexander.hincapie@usbmed.edu.co

Nada sirve tan bien al arte como un pensamiento negativo. Sus procedimientos oscuros y humillados son tan necesarios para entender una gran obra como el negro lo es para el blanco.

(Camus, 2012, p. 144)

Resumen

Se muestra la relación entre facticidad, educación y formación. La tesis central es que la facticidad niega al hombre la posibilidad de formarse, pues establece el marco en el cual se desarrolla la educación. Esta se limita a reafirmar y reproducir los valores esta-

blecidos en la sociedad, por lo que conlleva a un tipo específico de formación: acrítico. La prioridad de la educación es producir una subjetividad plegada a las demandas de la sociedad de mercado, en detrimento de la formación moral. La formación acrítica frente a la facticidad trae consigo la aceptación y naturalización del orden social dado, que convierte las relaciones humanas en acuerdos de intereses. El extrañamiento de lo humano abre la puerta a la barbarie. Frente a este panorama, la recuperación del pasado ofrece la posibilidad de repensar el presente de la educación, para reivindicar los fines morales que debe perseguir. Así, la obra de Reyes se constituye en un recurso invaluable para superar la reproducción de los valores que impone la facticidad. La memoria desvela que progreso técnico no redunda en progreso moral. Por eso no puede reducirse la educación a la búsqueda del primero. Finalmente, en términos metodológicos el trabajo se edifica desde un *procedimiento apropiacionista* en el que el problema de estudio, en este caso, la relación entre facticidad y educación, es abordado desde las categorías analíticas de las fuentes bibliográficas estudiadas.

Palabras clave: facticidad, educación, memoria, posibilidad de transformación.

Introducción

La Ilustración representa para el hombre el comienzo de su libertad. Las cadenas que impone la tradición, vinculadas especialmente a la religión, se rompen con el uso de la razón. Esta es el recurso del que dispone el hombre para liberarse de las ataduras impuestas por las costumbres. Tradición e Ilustración aparecen como opuestas; si la primera encierra al hombre en el dogma, la segunda lo invita a la duda y le permite vislumbrar otras posibilidades de vida. De esta manera se abre paso a la modernidad, una época que se orienta al progreso de la humanidad en la que se rechaza toda visión teleológica del mundo y del hombre. En la modernidad el hombre debe cultivar sus capacidades, pues solo a través del conocimiento puede superar el estado de necesidad que le impone la naturaleza. El conocimiento se convierte en la fuente de poder que permite que la voluntad del hombre se imponga sobre el mundo, es la forma de hacerse libre.

Bajo ese contexto surge la pedagogía como una ciencia de la modernidad, pues como señala Benner (1998, p. 14) “el desarrollo de la nueva pedagogía solo fue posible a partir del desmoronamiento de las concepciones y estructuras teleológicas provocado por la Ilustración”. En este sentido, la apertura e indeterminación del hombre, así como los dispositivos bajo los cuales se puede procurar cierto grado de determinación o uniformidad, son preocupaciones que fundamentan la reflexión sistemática alrededor de la formación. Por eso, no es exagerado considerar la educación institucionalizada como hija de la modernidad. Siguiendo a Caruso (2012), la escuela es una *máquina de educar* que tiene como función la producción del sujeto moderno, que se caracteriza tanto por la acumulación de bienes culturales como por el respeto a la norma. Como señala Pinau (2012, p. 41), “el hombre educado es un ser cultivado/disciplinado”. El triunfo de la escuela como espacio educativo se entiende a partir de la necesidad y utilidad de las sociedades de control a las que refiere Foucault, pues la masificación de las ciudades y la complejidad de relaciones sociales y productivas, configuradas por la división social del trabajo que se establecen en las sociedades de mercado, precisa el establecimiento de políticas de control que son naturalizadas en la escuela.

El cuestionamiento de la modernidad desvela cómo el desconocimiento del pasado, de los costos del progreso, da lugar a perpetuar las injusticias y a la instrumentalización de la acción del hombre, a tal punto que se presenta una desposesión del ser moral transformado en beneficio de la incorporación al engranaje industrial. El hombre solo cuenta como objeto a cuantificar y no como realidad ética (Mate, 2008a), de ahí la necesidad de pensar una educación que reivindique y priorice la dimensión moral de la formación. Las reflexiones de Mate ofrecen una base teórica para emprender este propósito. Su obra alrededor de la memoria y de la responsabilidad del sufrimiento de las víctimas que produce el progreso moderno ofrece la posibilidad de repensar el presente de la educación. Es importante reconocer que el presente y las condiciones materiales que malogran la vida son obra del hombre, por tanto, es el propio hombre quien debe asumir la tarea de transformar las condiciones que le niegan su realidad ética.

La obra de Mate permite diferenciar la facticidad de la realidad; de la primera quedan excluidos los proyectos truncados de las víctimas del progreso y lo que está por fuera de la racionalidad hegemónica; de la segunda, están latentes los no-hechos, es decir, lo que pudo ser y se frustró, el pasado cancelado que se encuentra a la espera de ser concretado. En palabras del autor, “La mentalidad científica nos quiere hacer creer que la realidad es igual a facticidad y eso no es así porque los no-hechos también forman parte de la realidad” (Mate, 2020, p. 51). La distinción entre la facticidad y la realidad puede trasladarse al campo conceptual de la pedagogía, para dilucidar la naturaleza contraria de la educación y la formación, conceptos que suelen usarse indistintamente para referir el complejo proceso de dar forma al hombre. En términos de Runge Peña y Garcés Gómez (2011, p. 16), “Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante”, pero la formación pensada desde la facticidad no parece tener un devenir; por el contrario, da la impresión ser un proceso definido para actualizar los valores instaurados socialmente, lo que la acerca más a la educación en cuanto a reproducción de lo dado por las generaciones viejas a las jóvenes. La formación entendida como *Bildung* solo puede remitir a la indeterminación, a la posibilidad, por eso solo puede ser pensada en sintonía con la realidad que se abre con la recuperación del pasado negado. Las posibilidades del presente que ofrece la memoria son a su vez posibilidades para la formación del hombre y para la superación de la facticidad.

En ese orden de ideas, la formación refiere tanto a la acumulación de bienes culturales como a la capacidad de tomar distancia de estos (Koselleck, 2012), es decir, un proceso de apropiación a través del cual el hombre resigna los conocimientos que adquiere. En ese orden de ideas, la formación implica pensar el mundo desde la realidad y no desde la facticidad, pues en esta última no hay posibilidad de lo diferente. Siguiendo a Mate (2018), la diferencia solo es un continuo de los valores de la ideología de progreso, los hechos sociales cambian, pero en el fondo nada cambia, pues el sistema de valores permanece inalterado, como se evidencia en la persecución de novedad y de desarrollo tecnológico que se asienta en los sistemas educativos. La formación debe ser vista como el proceso que permite salir de la reducción

de la realidad a lo fáctico, o como sugiere Hincapié García (2014) para responder no a las necesidades del presente, sino a las del futuro. De esta manera, la educación debe orientarse a posibilitar una formación en la que el hombre asuma la responsabilidad de cambiar la facticidad que reproduce el sufrimiento de las víctimas. En palabras de Hincapié García (2014), “si todo hombre es capaz de razón, habrá entonces que poder exigírsele a cada uno que haga uso de su capacidad moral para actuar correctamente en relación con los otros” (p. 157).

Pensar la formación desde la realidad devela que la educación ha dejado de ser un medio para generar las posibilidades de cambio, como se pensaba en los albores de la modernidad. En la actualidad parece evidente que la educación se presta para homogeneizar y estandarizar al hombre, como se evidencia en la orientación al desarrollo de competencias. El costo de educar bajo marcos preestablecidos como las competencias es negar la potencia de la formación. Por otra parte, en las competencias se evidencia el esfuerzo por imponer un pensamiento único que reafirme lo dado, que lo naturalice como única posibilidad de vida, al costo de empobrecer la experiencia del hombre.

Metodología

El presente trabajo se inscribe dentro de la filosofía de la educación, lo cual implica que el método parte de una reflexión sistemática del problema de estudio, a partir de las categorías de análisis seleccionadas para su abordaje: modernidad, progreso, facticidad y memoria. Siguiendo a Quintana Cabanas (1982), se trata de una reflexión en torno al hecho educativo, que en este caso obedece a la relación entre la facticidad y su reproducción desde el ámbito educativo. Por esta razón, la lectura de la realidad desde la memoria se constituye en un recurso para conocer lo oculto en lo manifiesto (Mate, 2013). La recuperación del pasado permite desvelar que existen otras posibilidades para la educación, que pueden contribuir al desarrollo moral del hombre.

En términos concretos, el trabajo parte de la revisión de literatura alrededor de la formación y la memoria en la obra del filósofo español Manuel Mate. A partir de esta emergen las categorías de análisis desde las cuales se lleva a cabo la reflexión sobre el problema y la construcción del argumento. Por eso, en línea con Piñeres (2017), se trata de un *procedimiento apropiacionista* en el que resultan indisociables las ideas y las fuentes empleadas para su fundamentación.

Resultados

En la actualidad parece que la educación tiene como tarea contribuir a la reafirmación de los valores dominantes. Atrás ha quedado servir a la emancipación del hombre y de la sociedad. La formación es remplazada por la adquisición acrítica de conocimientos valorados como útiles para la sociedad, que en este caso es la sociedad de mercado. Por ello, tiene lugar un desprecio de los conocimientos “no útiles” es decir, aquellos que no contribuyen de forma directa a la generación de capital, por ejemplo, la ética y la filosofía. Desde esta perspectiva, la educación se ocupa principalmente de preparar al hombre para su vinculación al sistema de producción, en detrimento de la formación moral que permite su participación en la sociedad. Como señala Mate (2003), “La vida moderna se ha hecho tan competitiva que cargamos sobre el sistema educativo una serie de exigencias que corren el peligro de olvidar la finalidad educativa del sistema de enseñanza” (p. 91).

El abandono de la dimensión moral de la educación se produce a través de la racionalización de la educación, que prioriza la homogenización de los miembros de la sociedad y su vinculación al sistema de producción. La promesa de un futuro mejor encubre la incapacidad de la educación para generar cambios sociales. Los fines de la educación son definidos por la lógica del sistema de producción industrial y, en consecuencia, la competencia se instala como principio rector de la educación. Educar es desarrollar las competencias que requiere el mercado, lo que convierte a la educación en un medio para crear subjetividades que apropien y reproduzcan el orden social. Para Mate (2013), este tipo de educación en vez de traducir en felici-

cidad ha traído consigo sufrimientos y humillaciones para la humanidad. En otras palabras, la facticidad le impone a la educación la necesidad de formar sujetos competitivos que impulsen el progreso económico, aun cuando esto signifique un detrimento de la formación moral.

En los llamados “paradigmas” educativos de la actualidad: innovación educativa, desarrollo de competencias para la vida y gestión educativa, se evidencia la manera como la educación hereda los valores modernos que niegan las posibilidades de cambio y que establecen una visión instrumental de la educación. El rechazo de la tradición se concibe como la única posibilidad de mejorar la educación, de ahí la búsqueda incansable de la innovación como posibilidad de mejoramiento¹, aspecto que deja de lado el papel de los influjos externos en la formación del hombre. Finalmente, la facticidad invisibiliza los problemas sociales como las desigualdades que se hacen endémicas en la sociedad. Para hacer frente a estos “paradigmas”, la memoria se constituye como una fuente inagotable de reflexión, que pone de manifiesto que las desigualdades son históricas (Mate, 2020) y que “El sentido de la educación es hacer frente a la barbarie” (Mate, 2003, p. 91), es decir, procurar el desarrollo de la potencia humana que tienen los seres humanos.

Discusión y conclusiones

La relación entre la educación y el desarrollo social resulta incuestionable desde el punto de vista productivo, no así desde una perspectiva filosófica que indague por los fines que debe perseguir la formación del hombre o sobre la conveniencia del progreso moderno. Este último genera unos costos que permanecen ocultos o son ocultados por la racionalidad dominante. Para Mate (2018), “No es lo mismo, en efecto, que el progreso esté al servicio de la humanidad que la humanidad, al del progreso” (p. 61), tesis desde la cual se puede sostener que el progreso social que persigue la educación

¹ Los discursos alrededor de la innovación educativa suelen darse al margen de una reflexión sistemática de la didáctica, usualmente quedan reducidos o a un asunto metódico o al uso de dispositivos tecnológicos, como se pueden ver en el documento presentado por la Misión de Sabios del año 2019.

no es igual cuando se reduce al ser humano a un engranaje del progreso. Instrumentalizar la educación para secundar el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico, abre la puerta a la destrucción del hombre por el hombre (Mate, 2016). Dicho de forma clara, el progreso técnico no supone progreso moral; por el contrario, evidencia el fracaso de la educación en términos morales.

La facticidad no solo define los fines de la educación, sino que establece el marco cultural, económico y social en el que tiene lugar la formación. Así, no hay lugar para una visión de la educación que sea contraria a la lógica dominante, lo cual significa que se busca la instrumentalización de la razón. Lo anterior, deja en evidencia que la educación que responde a la facticidad persigue unos intereses políticos y económicos determinados: la consolidación del sistema capitalista. Por ello, la proscripción de conocimientos es una consecuencia del marco que se define para la educación, aspecto que limita las posibilidades de la formación.

La facticidad no solo afecta la potencia de cambio que habita en la educación, también reduce al maestro a una figura carente de control sobre la educación. El maestro tiene valor en tanto reproductor del plan de estudios que demanda la sociedad capitalista en la que se inscribe su trabajo. La enseñanza se encuentra alienada a las dinámicas hegemónicas que impone el mercado a la escuela. Con esta perspectiva el maestro no necesita ser un intelectual o un agente de la cultura (Tamayo Valencia, 2006), sino un técnico capaz de reproducir valores e ideas en el aula de clase, con lo cual, la educación queda condicionada solo en su acepción reproductiva y deja de lado el impulso liberador o emancipador que supone todo proceso de formación. En síntesis, bajo la facticidad educativa al maestro se le niega el derecho a cuestionar o criticar el orden establecido.

La facticidad establece un discurso en el que el éxito está condicionado a la incorporación de los valores hegemónicos por parte del sujeto y a la reproducción de las prácticas capitalistas. En línea con Benjamin (2017), se trata de una religión cultural que sacraliza las acciones del mercado. Aparece entonces una distinción entre racionalidad e irracionalidad, en relación con el modelo social que configura la facticidad, que busca encasillar el desarrollo de la subjetividad en el marco de valores útiles para reafirmar

el orden establecido. De esta manera, los problemas suelen vincularse al individuo y no a la sociedad, por ejemplo, la corrupción aparece como una conducta aberrante del ciudadano y no como el producto de un sistema de incentivos que privilegian el tener a cualquier costo. La facticidad establece los límites y posibilidades de acción tanto del maestro como del estudiante, de modo que, las oportunidades de cambio se ven reducidas hasta el punto en que se naturaliza el orden establecido. No resulta exagerado afirmar que la facticidad encierra a la sociedad en un círculo vicioso de negación de las transformaciones requeridas para elevar moralmente al ser humano.

La facticidad presenta la base material en la que tiene lugar la educación. Los objetivos, los contenidos, los procedimientos, esto es, el currículo en sentido amplio se estructura en función de lo dado. De esta forma, la educación queda determinada por un marco que regula los discursos y las prácticas que deben tener lugar. Siguiendo a Butler (2013), los marcos no solo reflejan la realidad material, sino que son necesarios para alimentar la fuerza que la moviliza. Las imágenes de éxito asociadas a la riqueza, así como la promesa de un bienestar atado al progreso de la técnica instalan un imaginario que se resiste a reconocer el encerramiento que produce el marco de la facticidad.

Una de las formas como se legitima la facticidad es el descrédito de la educación, especialmente de la educación pública (Kenway, 2001). La crisis económica y social es atribuida a fallas en el sistema educativo y no a condiciones estructurales propias del capitalismo. Por un lado, la educación moral es reducida a educación ciudadana (Runge Peña *et al.*, 2018), esto es, al cumplimiento de los deberes que se tienen frente al Estado: el respeto del contrato social. Por el otro, se encubre el carácter problemático del ideario que triunfa en la modernidad y se sintoniza el proceso educativo con la ideología del progreso, de acuerdo con la cual las oportunidades de corrección de los problemas se encuentran en un tiempo por venir. De este modo, se justifican todo tipo de políticas educativas que diezman el papel crítico del docente y perpetúan la facticidad.

La legitimidad del orden dado también se vale de una distinción entre lo racional y lo irracional, que ve en la relación de medios y fines su forma de clasificación. Ahora bien, dado que los fines se encuentran preestablecidos por

el ideario del progreso, en los términos referidos anteriormente, racional es todo aquello que redunde en desarrollo técnico y acumulación de riquezas y, en consecuencia, lo irracional son las ideas y acciones que tomen distancia de la ideología del progreso. La crítica a la facticidad es caricaturizada como irracional y quienes se ocupan de ella son con frecuencia excluidos a través de dispositivos normalizadores como la evaluación (Ball, 2001).

Para Mate la memoria rompe con el tiempo lineal de la historia, que es en realidad el tiempo del progreso; esto es, un continuo donde se repite incansablemente la búsqueda de novedad (Mate, 2018). En este sentido, al cuestionar el progreso también se cuestiona el tiempo que condena a las víctimas al olvido. Por eso, cepillar la historia a contrapelo, implica “tomar distancia de los documentos a los que se acerca, pues entiende que todo documento de cultura resulta también un documento de barbarie, y ese proceso de barbarie se transmite, se hereda” (Berón, 2010, p.162). En otras palabras, la recuperación del pasado es la visibilización de los sueños y esperanzas de las víctimas. Su sufrimiento se contrapone a la visión hegemónica o monolítica del pasado. El historiador que acude al pasado con la mirada del vencido no solo encuentra respuesta a sus preguntas, también descubre que el presente es una posibilidad entre tantas posibles y, en consecuencia, fractura el monopolio de la historia oficial (Löwy, 2003). Mientras la ciencia histórica, como señala Benjamin en la Tesis VII, declara que el pasado está muerto, la memoria expresa que el pasado no está concluido; persiste en la injusticia que, como la excepción, es norma.

El presente se interroga porque, como señala Sánchez, “la memoria irrumpe en todos estos escenarios como *lo otro* de la historia; como aquello que, lejos de reducirse a una vivencia privada, sentimental o *moralizante*, pone la mirada en ámbitos de la realidad que la ciencia pasa por alto” (Sánchez, 2010, p. 165). Por tanto, la memoria desencadena una interpretación del presente, diferente a la hegemónica, en quien tiene la oportunidad de acceder al pasado de las víctimas, y genera un conocimiento que ofrece respuesta a preguntas que apremian la realidad dada. Así, la diferencia que hace Mate entre realidad y facticidad se hace evidente cuando señala “de la primera también forma parte lo que pudo ser y se frustró” (2008b, p. 540),

a saber, la posibilidad. Por el contrario, en la facticidad hay incompletitud porque solo da cuenta de lo dado.

Pensar la educación desde la realidad permite al hombre tomar distancia frente a lo dado, lo cual contiene grandes oportunidades para la transformación social. Como señala Hincapié García “el hombre desilusionado puede ser el inicio del hombre capaz de alcanzar por sí mismo la razón” (2016, p. 259), en este caso, una razón derivada del sufrimiento generado por el culto al progreso, o en palabras de Mate la razón de los vencidos. En “Por los campos de exterminio”, el filósofo español plantea que en la educación actual el sentido de la educación se ha difuminado en preocupaciones secundarias como la búsqueda de bienestar económico y la competencia individual, lo cual genera en la educación una extrañeza frente a su propósito central: “enseñar a vivir humanamente” (Mate, 2003b, p. 91). De esta manera, la memoria actualiza la discusión sobre los fines de la educación y de la formación, haciendo necesario reconocer que la educación tiene “la responsabilidad moral con el hombre, con el mundo y con la vida” (Hincapié García 2014, p. 160).

La ejemplaridad del pasado “pone el acento en lo que tienen en común las experiencias de injusticias” (Mate, 2011, p. 41). La memoria tiene un valor ejemplar y, por ello, permite comprender lo que sucede en el presente. En otras palabras, la recuperación del pasado hace posible establecer relaciones pasado-presente que enriquecen el pensamiento y advierten los peligros que encierra un presente construido sobre las ruinas del pasado. Así, la memoria da lugar a una comparación entre la facticidad que oculta el sufrimiento y las posibilidades que contiene el presente posible. La memoria expone al hombre a una situación de perplejidad frente al tiempo pasado, presente y futuro, que hace inevitable la reflexión y el cambio. Por lo anterior, la educación para la paz no debe acotarse a la resolución de los problemas del presente, sino a la interrupción de los valores que hacen posible la violencia del presente, dichos valores se presentan como la herencia de un pasado malogrado.

El sistema de producción instala un discurso hegemónico que regula las relaciones sociales y la educación. Como lo muestra Jurjo Torres (2011), el neoliberalismo reorienta los sistemas educativos hacia la configuración

de un pensamiento único, por lo que el éxito de la escuela se relaciona con la producción uniforme de subjetividades y la contribución al fortalecimiento del sistema productivo, que, dicho sea, requiere la apropiación de los valores modernos que hacen eco al capitalismo como sistema de producción. En otras palabras, la ideología del progreso impone sus fines en la escuela, para instrumentalizar la razón y hacerla partícipe de una empresa que no se puede concretar, pues el progreso no es otra cosa que una eterna promesa. Por ello, la recuperación del pasado permite ver las consecuencias de la razón instrumental. La memoria interpela las consecuencias de la reducción del campo racional a racionalidad científica (Mate, 2008a) y señala otras posibilidades para el pensar.

Al reconocer las posibilidades que contiene la realidad, la educación deja de ser un dispositivo de la facticidad, para ser el dispositivo de la responsabilidad. El conocimiento del sufrimiento de las víctimas increpa al hombre frente a sus acciones (Mate, 2016) y desvela como, bajo las condiciones de subordinación que establece lo económico sobre lo educativo, “no es tanto que los niños necesiten de los adultos, sino que en la sociedad burguesa los adultos necesitan a los niños para repetirse y prolongarse a sí mismos” (Hincapié García, 2016, p. 272), es decir, que a través de la incidencia que tienen los adultos sobre la infancia, se ve la imperiosa necesidad de continuar la homogenización que exige la facticidad para perpetuar el orden social establecido. Explicitar esta relación abre la puerta al reconocimiento del papel que desempeña la formación acrítica en la conservación de lo dado y por tanto la necesidad de interpelar el presente desde el sufrimiento generado en el presente. Desde este marco interpretativo, el acto educativo debe valerse de la memoria del sufrimiento para romper la facticidad homogeneizante.

Finalmente, se puede concluir que la separación entre la educación útil al mercado y la educación moral que se origina en la escuela de la actualidad resulta contraria a la idea de formación. Compayré (1994) en su estudio sobre Herbart advierte acertadamente que “No hay dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral [...] la naturaleza de la mente es una y, por tanto, solo hay una educación” (Compayré, 1994, p. 36), con lo cual priorizar un tipo de educación, en este caso la centrada en

competencias laborales y ciudadanas que reafirman lo dado, solo deja en evidencia el tufo de fracaso que tienen los sistemas educativos en nuestros días, pues la memoria deja en evidencia la ruina moral que produce el progreso y que se cierne sobre sociedades que como la nuestra han naturalizado la desigualdad y la exclusión social.

Referencias

- Ball, S. J. (2001). La gestión como tecnología moral: Un análisis ludista. En S. J. Ball (ed.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Morata.
- Butler, J. (2012). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia: Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares-Corredor.
- Benjamin, W. (2017, 26 de septiembre). *El capitalismo como religión*. El Viejo Topo. <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/el-capitalismo-como-religion/>
- Berón Ospina, A. (2010). Nombrar es también confrontar el olvido: Una filosofía que confronta los pasados olvidados. *Miradas*, 1(12).
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Paidós.
- Compayré, G. (1994). *Herbart*. Trillas.
- Hincapié García, A. (2014). La “cuestión” del mal y la modernidad: A propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de Estudios Sociales*, 50, 155-165.
- Hincapié García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: Los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13(32), 257-279.
- Kenway, J. (2001). La educación y el discurso político de la nueva derecha: Enseñanza privada frente a enseñanza estatal. En S. J. Ball (ed.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 169-207). Morata.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Mate, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Anthropos.
- Mate, R. (2008). *La razón de los vencidos*. Anthropos.

- Mate, M. (2008b). Testimonio, verdad, justicia. En A. Rocha (ed.), *La responsabilidad del pensar: Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez* (pp. 531-543). Universidad del Norte.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Anthropos.
- Mate, M. (2013). *La piedra desechada*. Trotta.
- Mate, R. (2018). *El tiempo, tribunal de la historia*. Trotta.
- Mate, R. (2020). Por una justicia de los ojos abiertos. En F. J. Martín (ed.), *Antes de que decline el día: Reflexiones filosóficas sobre otro mundo posible (Diálogos de y con Mate)* (pp. 65-103). Anthropos.
- Pinau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo: Imaginación antropológica. Cultura, formación y antropología negativa*. Universidad de Antioquia.
- Quintana Cabanas, J. M. (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 65-73.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge Peña, A. K., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Universidad Católica de Oriente.
- Sánchez Cuervo, A. (2010). Perder la guerra, ganar la paz: Memoria republicana y crítica del presente. En A. Sucasas y J. A. Zamora Zamora (eds.), *Memoria-política-justicia: En diálogo con Mate* (pp. 163-181). Trotta.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Histedbr*, 24, 102-113.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

31. Los hiperbóreos de Nietzsche y el interno creador¹

Geiber Olinse Agudelo Torres
Universidad San Buenaventura
geiber.agudelo@tau.usbmed.edu.co

Alexánder Hincapié García
Universidad San Buenaventura
alexander.hincapie@usbmed.edu.co

Resumen

Este trabajo pone en relación la imagen de *los hiperbóreos* usada por Friedrich Nietzsche y la capacidad -y necesidad- creadora de los sujetos que habitan el encierro, a saber: adolescentes y jóvenes privados de la libertad quienes se construyen artísticamente a través de la escritura de sí. Se plantea que los hiperbóreos corresponde al lugar cuyos sujetos son la práctica y tránsito hacia el superhombre, lugar de los inmortales, donde fluye el dolor y se es asesino de sentimientos, despreciadores y rebaños. Entretanto, el interno creador pone de manifiesto en su escritura el sufrimiento, la lucha, la franqueza, incluso, la muerte de sí

¹ Derivado del proyecto de investigación "Escribir en el encierro como práctica de libertad y creación de sí".

mismo para zafarse de todo pudor, para corresponderse de manera auténtica e individual. Los hiperbóreos de Nietzsche y el interno creador, bien pudieran ser un mismo Dios cuyo máximo interés es la transvaloración y el superhombre mientras transitan los más pedregosos caminos. El enfoque metodológico para el desarrollo de este trabajo es la investigación basada en artes, amparado en las reflexiones de Rafael Hernández Hernández, enfoque necesario por sus bondades, flexibilidad y correspondencia con el instinto creador de los internos, esto es, alumno y maestro. Se usó la escritura creativa de no ficción como método capaz de rasgar las vestiduras de los sujetos participantes y como medio para la creación de sí, destacando como ejemplo a George Jackson, escritor de “Soledad Brother,” texto de cartas escritas en prisión.

Palabras clave: estética de la existencia, hiperbóreo, creación, interno, escritura de sí.

Introducción

Un niño que acaba de cumplir diez años camina por una acera desgastada y sucia. A menos de tres casas está la suya, va con ligereza. Lanza con violencia un balón que se extravía por los pedazos de cemento que se levantan exuberantes. El niño va inconsciente de la realidad, parece que lo acompaña cierta alegría. Saca una llave resguardada de su bolsillo derecho, abre la puerta y se dirige a su cuarto para dejar el balón. ¡Amá!, grita como de costumbre, nadie responde. De nuevo, de camino a la habitación duplica el esfuerzo hasta aturdir las paredes: ¡ma, ¿ya vino?! Cuando cruza la puerta, unos pies casi tocan su frente. Él reconoce esos zapatos, levanta la mirada, recuerda que vio en la mañana el pantalón gris y que esa blusa negra hace un rato la abrazó. Ya sabe por qué nadie respondió. Yace su madre cual péndulo a punto de detenerse con una soga que rodea su cuello, muerta. Parece ahora que la realidad lo toca, o mejor, lo conciencia, quizá el dolor lo ha aterrizado. Es algo extraño porque exactamente lo mismo parece ocurrir con quienes ven la muerte de cerca. Es como si el dolor fuera el obstáculo primero de camino hacia la insurrección, en todo caso, habría que averiguarlo con las madres de los falsos positivos, con los hijos de los

secuestrados, con los homosexuales menospreciados y, de seguro, con los asesinos y presidiarios.

Igual que aquel niño, Nietzsche, a una edad similar perdió al único hombre de su vida: su padre. Luego, comenzando su juventud aparecieron los dolores físicos. Ambas realidades le enseñaron el sufrimiento, el padecimiento y los obstáculos, mismos que logró cruzar hasta llegar a la cúspide. En el prólogo de “El anticristo”, el autor alemán sugiere que no es menester el desasosiego al intentar descifrar lo que ocurre o no con la verdad. Y no descarta cierto interés e inquietud por lo prohibido, a ello hay que darle un valor, igual que a los laberintos de la existencia (Nietzsche, 2012). El título de la obra es ya un modo de rechazar lo establecido -no con un carácter caprichoso, sino para el desencadenamiento y, sobre todo, del desarrollo individual y casi instintivo- y si alguna imagen pudiera representarlo es la de los *hiperbóreos*, aunque, a decir verdad, bien podría ser la metáfora que definiera a su creador. Si bien en dicho prólogo advierte que son pocos sus lectores y pocos los que comprenden el Zarathustra, lo cierto es que pareciera haber el deseo por un lugar no pequeño: el de los hiperbóreos, concepto o, mejor, imagen por él usada sin alejarse de las ideas míticas de los antiguos griegos y que para Castillo Lozano, (2014) está asociado con la capacidad de escapar, con la posibilidad de negar una muerte a través de la doctrina y el cristianismo, convirtiéndose en el instrumento utópico a través del cual se establece la crítica hacia la cultura hegemónica y comunitaria.

Hablar del lugar de los hiperbóreos, es referirse a un espacio cuyos sujetos se encuentran en un estado quizás de cansancio, de dolor, de querer desprenderse, incluso, de sí mismos, es el lugar de los riesgos y de la muerte, es el arado donde se cultiva al individuo con el abono de la resistencia y la superación. Lugar donde el cuerpo es lienzo para crear, para que aflore el espíritu y el arte mientras se asesinan los miedos, el pudor y los eufemismos, lugar que afirma la gran compañera de Zarathustra mientras va a la cima: la soledad. O en términos foucaultianos, la anacoresis. Nietzsche se reconoce descendiente de los hiperbóreos, de ese pueblo mitológico fecundado por los griegos, siendo, tal vez, la única tradición por él reconocida y a la que solo unos pocos pueden acceder, no porque se les niegue, sino por sus implicaciones en tanto obra contraria a las ideas modernas, esas saciadas de

ignorancia y afán por censurar lo puramente humano, entre otras cosas, la sensibilidad, el dolor, la crueldad, porque “hay un dios que todo lo cura”, una estética corporal que termina por invisibilizar los horrores profundos y fangosos y un cuento de hadas en el que reina la “felicidad” comunitaria, al fin y al cabo solo masas, atiborrada de hegemonías.

Hay que volver al niño de diez años. Hoy tiene dieciocho y habita el encierro, está desquiciado, dice. Quiso matarse, pero algo se lo impidió, las heridas brotan por los poros, igual que la desconfianza en cualquiera que tenga vida. Su compañera y amiga fiel la crea él mismo, nace en la habitación, en el aula, en un rincón, sentado en el piso o donde se le antoje parir. Esa dama de compañía es la escritura que se gesta en el encierro, aislado de la ciudad, en una cápsula que sirve para guardar cuerpos, sentimientos y espíritus. Él escribe todo lo que piensa, primero es capaz de darse bofetadas a sí mismo para luego arrasar con los otros, logra quitarse pesos, aunque ello aumente el grado de locura. Esto, desde luego, comporta un modo de practicar el arte y “supone un gesto de existencia y de la configuración de sí” (Schmild, 2002, p. 282), lo que Foucault llamó la ascesis. Por eso la creación es aquí el escenario para las fugas. Ni siquiera los muros que llevan a cuestas serpentinadas son obstáculos, para el interno crear significa aventurarse, naufragar en alto grado de locura, es burlar el NO autoritario que lo rodea, es incluso, censurar el pensamiento que otros han promovido. El camino del creador, dice Zarathustra, inicia con un tránsito hacia la soledad con un previo desprecio al rebaño, lucha por un autogobierno desprendido de toda tracción, a la hegemonía la enfrenta con un pensamiento fundador de contra movimientos, es cruel y torturador de los sentimientos que insisten en negar la soledad o que la perturban. Así como el pintor configura vida y sentimientos en un cuadro, así el hombre se crea a sí mismo utilizando cuerpo, espíritu y pensamiento. Del hombre creador, del que obra sobre sí, del que desprecia a las masas, está enamorado Zarathustra (Nietzsche, 2020).

Necesario es entonces aterrizar la idea del hombre creador en un contexto de encierro alrededor de los cuerpos que yacen tras los muros. Cuando el joven interno se dispone a crear lo hace sin la predisposición de otros, él lo hace porque así lo quiere, incluso, es una necesidad como para huir de los

muros que estallan sus oídos con el ruido incesante. Cuando el modo de creación es la escritura, parece conducido por las figuras apolínea y dionisiaca en tanto se desborda en belleza y se embriaga de locura. ¿No es eso el punto de partida hacia la creación? De hecho hace un tránsito hacia el dolor causado por la desujeción, casi como en el mito de la caverna, hasta hallar cierta luz que aparece cuando se escribe lo que jamás pensó, cuando se vuelve asesino de sus despreciadores -no porque vuelve a su pasado, sino porque se inmola por la franqueza- cuando inventa un modo de existir, cuando logra que lo llamen el loco y desquiciado, no porque lo sea mentalmente, sino porque es ajeno a lo conocido, porque se vuelve atrevido con su pensamiento pasando por encima de la autoridad, incluso, pisoteándose a sí mismo.

Si Zaratustra desde la cima montañosa observaba el océano y el fango, el interno, desde la zona occidental y alta de la ciudad ve muros “santos” con la cruz de la fiesta inquisidora encima que esconde la huella de esclavos, observa ladrillos que llevan a cuevas la riqueza y la opulencia mientras en su acera duermen indigentes, hijos de nada y abandonados por Dios. Ve las calles de la maldad y la podredumbre y casi vomita al saber que allí nació. Él no halla la transparencia que muestra el fondo del mar como lo deseaba Nietzsche, para intentar conseguirlo, escribe. Este es un ejercicio con el que “el individuo se forma, proyecta la posibilidad de su existencia y de su transformación” (Schmild, 2002, p. 282). Es lápiz y papel, en este caso, instrumentos amigos y fieles, águila y serpiente son a Zaratustra lo que escritura y soledad son al interno, estos provocan pensamientos dominantes y conducen su vida hacia el máximo dolor. Alcanzan a perturbar al interno hasta lograr un desdoblamiento tras el cual aparece la omnipresencia, en ella, se fundan evasiones, desprecia la norma y a habladores, es práctica de los hiperbóreos, esos que Nietzsche llamó a “quienes consiguen librarse de las cadenas impuestas por la sociedad y la religión para abrazar su filosofía y llegar, en un lejano futuro, al concepto de superhombre” (Castillo Lozano, 2014, p. 14).

De este modo, se sospecha que los hiperbóreos en tanto imagen usada por Nietzsche para referirse más que a sus seguidores, a los discípulos que se han superado a sí mismos y a él como maestro, bien pudieran nacer en el encierro y en el interno creador. Hiperbóreos no son solo los pocos lectores del filósofo alemán, tampoco únicamente los que entienden su obra, son,

sobre todo, los inmortales, los que tiran a la basura sus ropas para fastidiar con su desnudez e instinto, son los osados con su discurso, vueltos asesinos con la palabra y a su vez resucitadores. Los hiperbóreos en el mundo antiguo eran un pueblo imaginario, en el mundo nietzscheano son la práctica y el tránsito hacia el superhombre. Asimismo, el interno creador, el que se escudriña con el lápiz, deja de ser luna pasiva y limitada en perspectiva de la luz que emite a la tierra sin intentar abrazarla, el interno es sol que ilumina países y las profundidades marítimas, por él transcurre belleza sin que signifique felicidad (Nietzsche, 2020). ¿Y qué hay de su alma? Seguro ruina y destrozos, heridas profundas y sangrentadas, lágrimas imaginadas, esto es, un arte verdadero, una creación de sí, honesta y necesaria².

Metodología

Finalmente, todo joven negro norteamericano que escribe, está tratando de encontrarse a sí mismo, y, a veces, en el mismo centro de su ser, en su propio corazón, descubre un hombre blanco a quien debe aniquilar. (Jackson, 1972, p. 34)

La anterior cita corresponde a un texto de George Jackson que lleva por título “Soledad Brother”. Se trata de una recopilación de cartas escritas por un joven negro en la cárcel Soledad mientras estuvo en prisión. Dichas cartas las dirige a su madre y hermanos, al abogado y a un desconocido en las que, con belleza y desespero escribe para otros aun cuando sabe que el último destinatario es él mismo. Lo anterior permite plantear que no es posible un estudio que trata de la creación si su sentido no está en el crear y menos si esa creación no atraviesa al investigador. Por eso, la metodología que circunda este trabajo es la investigación basada en artes que, con sus amplias posibilidades y flexibilidad, permite el uso de licencias y cierta autonomía que va tras la construcción de caminos y el choque sentimental y emocional entre todos los involucrados. Para reforzar lo antes dicho, valga plantear el pensamiento de Delory-Momberger (2003) para quien

² Tomado del aforismo 152 de “Humano demasiado humano” de Nietzsche llamado *El arte de las almas feas*.

“el principio en sí de una ciencia humana se construye sobre la base de la autorreflexión y autointerpretación que el hombre, aquí el historiador o investigador, consigue realizar sobre sí mismo a partir de su propia experiencia de vida” (p. 60).

Como tal, la investigación basada en artes es una metodología que, en coherencia con el proceso creativo y artístico, posibilita el desarrollo de un método que se ajusta a las necesidades del estudio que, en este caso, se lleva a cabo a partir de la escritura creativa de no ficción, asociado a la composición de crónicas, diarios y cartas por medio de textos generadores, la necesidad misma y el interés por deconstruir del investigador y los investigados bajo la premisa de que “el relato de lo vivido es tanto representación de sí, como auto-producción emergente de sí en un marco interaccional y situacional” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2015, p. 4). En este caso, la escritura de sí comporta el medio para la autoformación, para identificar que no se es petrificación sino arado del que germinan las subjetividades y desde el cual se ocupa un lugar como sujeto, escritura de sí como arte de la existencia.

Resultados

Piénsese en un lago enorme en el que habitan millones de peces de todos los tamaños y colores. Con ellos conviven pirañas, mantarrayas y todas las especies peligrosas. A dicho lago, profundo, oscuro y fangoso lo rodea un cerco y tras él, un hombre con anzuelo oxidado, desgastado y liso intenta pescar alguno sin que importe si secuestra el pez rojo, el negro, el grande, el pequeño, el huérfano o el que acaba de tragarse al vecino. Ese hombre, desesperado de hambre y opulencia es el Estado, lo demás, puede inferirse según lo hasta aquí planteado. Si lo que se saca es una piraña no volverá a devorar a otros peces, mas su muerte asfixiante y lenta es injusta por cuanto fue lo que se le dio. Sucede algo parecido con la delincuencia juvenil, son apartados de la sociedad, la misma que los corrompió para ser olvidados y despreciados, para que madres cansadas y destrozadas besen sus frentes de cuando en cuando, claro está, cuando esas madres existen. Así, lo mínimo que se puede otorgar al interno es la posibilidad de crear, no la condición

del encerrado para protección de lo demás (Hincapié-García y Escobar-García, 2017); lo que bien podría permitírseles es habitar la ciudad de los hiperbóreos de Nietzsche y en ello, el arte a través de la escritura de sí se vuelve arma letal, no contra el interno sino contra sus sentimientos y quizás, la masa que lo constituyó. El interno creador ve en la escritura condición de posibilidades en perspectiva de su desarrollo individual e insurrecto, pues esta, como lo plantea Foucault, (1999), “transforma la cosa vista u oída en fuerza y sangre” (p. 296). En este escenario la escritura no tiene límites pues se narra sin asomo al lucro, su origen se encuentra en la necesidad, en la urgencia del sujeto por desprenderse del camello obediente y esclavo. El interno creador quiere imponer su fuerza y rugir hasta perturbarse a sí mismo, va como bestia desbocada que responde a su instinto en un camino largo y pedregoso que aparece en el papel. Oh interno, hijo hiperbórico, cualquiera que te observe desde lo alto podría contemplar el camino que ahora te propones. Camino de dolor, lucha, franqueza y si se quiere, el camino que conduce a la muerte de sí.

Pero hay otro también atravesado por el encierro, que abre su pecho con las zarpas que allí aparecen para liberar el espíritu atrapado y censurado, permite la unión de cuerpos y almas en una aventura de la que nace la tormenta y la tiniebla, el sosiego y la gloria. Ese otro es el maestro interno, también creador, deseoso de ser superado por sus alumnos, inquieto y solitario, sumido en las desgracias que lo persiguen, padre omnisciente y rastrero que busca nuevos valores. Maestro interno que sangra tras las bofetadas recibidas de sí mismo, quebrantador de afirmaciones (Nietzsche, 2020, p. 265) que tras meditaciones y sueños es capaz de levantarse para construir mientras sufre, para refrescar su existencia con lágrimas, para desechar lo que ya no le pertenece y, por el contrario, usar la fuerza dada por el joven interno y los monstruos de sí hallados para buscar el superhombre que finalmente lo constituye en la puerta del lugar de los hiperbóreos. En tal situación, el maestro interno tiene doble tarea: por un lado, luchar con sus propios demonios y el entorno vigilante y torturador que lo aplasta en coherencia con sus ideas insurrectas, por el otro, en tanto hiperbórico, afiliar la retórica seductora de *Schopenhauer como educador*, el maestro cuya única misión es ser libertador (Nietzsche, 2018). El maestro

es interno porque también habita el lugar que esconden los muros, aunque más allá de tal escenario, lo apresan los discursos del joven, el horror y su desdicha, jóvenes por quienes el alma de ese maestro escapa del sueño más profundo para recordarle a quiénes pertenece, concediéndole el don de escribir y crear al día siguiente con carácter de malhechor para quien está negado el perdón y la gracia³.

Discusión y conclusiones

¿Qué crea el interno en condición de hiperbóreo? Asume la soledad como el escenario para abrir su cuerpo con la crueldad del hacha mientras excava para darle un sentido al dolor que bien pudiera ser, como puntualiza Carrillo (2002), un medio para “convertir al hombre en obra de arte” (p. 31). Aunque crea heridas mortales, es la condición que revela su existencia mientras que la sangre hirviente, brillante y corrediza, lo saca del letargo para afirmar su vida. Reconoce la necesidad del sufrimiento para la concienciación de sí, mientras que sus gritos y lágrimas lo ubican en un espacio sin depender de los que inventan la felicidad y mundos afines al rebaño. A los catorce y quince años el joven interno busca y experimenta el dolor y no hay lápiz que resista su fuerza, pero sí vida que lo halla eterno y necesario. El interno creador está en constante lucha, por eso, aunque lo rodean muros, es el papel, el lápiz y la escritura acompañantes capaces de enseñar los más oscuros y espesos bosques por donde deberá abrir caminos, aunque estén atiborrados de plagas y comunidades. En ese devenir sin meta alguna, se tropieza con rocas que despiertan el dolor adormecido, encuentra nuevas posibilidades y descubre que, aunque atravesándose a sí mismo cual lanza, no podría descubrirse porque no es esencia, es decir, la escritura y el pensamiento que se funda en el encierro bien podría ser la imagen que Nietzsche trazó para representar la producción del genio⁴.

³ “Debería considerarse a todo escritor como un malhechor que en muy contados casos merece perdón y gracia” (Nietzsche, 2011, p. 108).

⁴ Cuando Nietzsche (2011), en “Humano demasiado humano” hace referencia a la manera en que se producen los genios, pone el siguiente ejemplo: “un hombre que se ha extraviado en

Como hijo de los hiperbóreos, el interno creador se anega en la franqueza en tanto parresiastes⁵ consigo mismo. Su escritura es fiel a su pensamiento e individuación, leerlo es encontrar espíritu y sangre y un sujeto carente de pudor, capaz de asumir los mayores peligros y aventuras para reclamar al mundo la cloaca a la que ha pertenecido y cierta desnudez que abofetea a timoratos y moralistas. Muestra su percepción del mundo y de los dioses, pone en crisis su existencia y su porvenir, las palabras son perturbadoras como el aullido del lobo en la oscuridad solitaria. Entretanto, la escritura revela el poder del interno creador en tanto es capaz de configurar y revelar su propia muerte. Muere la condición petrificada del interno para transitar a una movilidad incesante con capacidad para destruir y construir, muere el discurso establecido por la delincuencia, pero no solo ese. También el concedido por la familia, la civilización y los dioses.

El interno, al crear a partir de sus instintos -si se quiere dionisiacos- de su voluntad y de su necesidad, se aproxima a esos pocos que bien podrían ser *el anticristo*, capaz de ser coherente con la transvaloración y el planteamiento de posturas problemáticas para el rebaño, pero fieles a su autenticidad. No en vano, el interno creador suele ser para otros internos, incluso el maestro interno, el desquiciado, el raro, el marica, el marihuanero, el psiquiátrico, en fin, todos los estados posibles que, al fin y al cabo, son los que no dependen de palabras, miradas, gestos y amenazas de otros. Él es hiperbóreo que al estilo griego se destaca por “la autocrítica y, a veces, de cruel sarcasmo respecto a algunas de sus tradiciones y creencias más firmemente arraigadas” (Albaladejo Vivero, 1998, p. 27). Los hiperbóreos de Nietzsche y el interno creador son así el camino hacia el superhombre, posibilitado por prácticas de libertad que se materializan en la escritura de sí.

una selva, pero que se esfuerza con energía en salir a campo raso tomando una dirección cualquiera, descubre a veces un camino nuevo que nadie conocía” (pp. 124 – 125).

⁵ En “Hermenéutica del sujeto”, Michel Foucault dedica un capítulo que trabaja el concepto de parresia, un término griego que el autor francés retoma. Sobre este dice que se trata de la franqueza, la libertad, la apertura que hacen que se diga lo que hay que decir, cómo se quiere decir, cuando se quiere decir (p. 99), no obstante, es claro al afirmar que para hablar de parresia es necesario que el sujeto guarde relación entre su configuración discursiva y su conducta. Al respecto Judith Butler dedica un capítulo llamado *Discurso valiente y resistencia* en su libro “Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy”.

Entretanto, el maestro interno es el primero que se consagra a las figuras apolínea y dionisiaca -deidades que configuran el fin supremo del arte⁶- y adopta la condición de hiperbóreo para ser ejemplo al estilo de Zaratustra. Él busca cercenar su cuerpo y su espíritu mientras crea, lo hace para hallar sentido al dolor, a su alegría y existencia, pero también, para desacatar toda posible dominación sobre sí y sin que haya lugar para una doctrina de su parte, más bien, cual hombre superior, el maestro interno debe querer “bailar al son de su silbido mientras los mares tiemblan y bailotean bajo sus pisadas” (Nietzsche, 2020, p. 475).

Referencias

- Albaladejo Vivero, M. (1998). Los hiperbóreos, benefactores de Grecia. *Polis: Revista de Ideas y Formas Políticas de La Antigüedad Clásica*, 10, 5-28.
- Carrillo Canán, A. J. (2002). Dolor y sufrimiento en Nietzsche o la crianza del héroe. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 9, 25-31.
- Castillo Lozano, J. Á. (2014). La sociedad hiperbórea: ¿Utopía o mito? Reflexiones acerca de la naturaleza y el significado del relato hiperbóreo. *Panta Rei: Revista Digital de Ciencia y Didáctica de La Historia*, 8, 11-24.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y educación*. Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Hincapié-García, A. y Escobar-García, B. (2017). El encierro del cuerpo: Lecturas en torno a la maternidad en la prisión. *CES Psicología*, 11(1), 26-38.
- Jackson, G. (1972). *Soledad Brother*. Barral.
- Nietzsche, F. (2012). *El anticristo*. Lea.
- Nietzsche, F. (2018). *Schopenhauer como educador*. Valdemar.
- Nietzsche, F. (2020). *Así habló Zaratustra*. Cátedra.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2015). Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica. En G. J. Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 2015-2235). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schmid, W. (2002). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Pre-Textos.

⁶ Ambas deidades son esenciales a la configuración del arte. “Representarían instintos necesarios para la creación artística; Dioniso el símbolo musical de la voluntad, y Apolo la contemplación de la imagen plástica” (Zapateiro, 2013, p. 21).

32. Arqueología-genealogía: aspectos procedimentales en la pregunta por los discursos, prácticas y usos de la convivencia en Colombia¹

Eliana Teresa Galeano Tabares
Universidad Pontificia Bolivariana
galeanot@yahoo.es

Juan Carlos Echeverri Álvarez (director)
Universidad Pontificia Bolivariana
Juan.echeverri@upb.edu.co

Resumen

El artículo reflexiona en torno al proceso de escribir un trabajo de grado doctoral sobre la convivencia escolar en Colombia con una metodología arqueológica-genealógica. Muestra las diferencias que tiene con formas convencionales de la investigación histórica y, principalmente, señala las decisiones, de la tesista y del director, a la hora de enfrentarse con los procedimientos metodológicos, y también con la escritura final de la tesis. Se ar-

¹ Derivado del proyecto de investigación "La Convivencia Escolar en Colombia: Discursos, Prácticas y Usos (1991-2019)".

gumenta que pese a las prevenciones posibles por este actuar de otro modo la convivencia escolar es susceptible de ser abordada desde la arqueología y la genealogía, más aún, que tal vez sea esta opción la mejor salida para tratar un tema que ha llevado hasta el tedio académico por la persistencia de las invocaciones para su mejoramiento sin discernir, por ejemplo, que significan está proliferación y esas demandas en términos de saber-poder.

Palabras clave: arqueología, genealogía, convivencia escolar.

Introducción

La escuela, desde su emergencia legal en el siglo XIX, ha sido considerada como un espacio de socialización para la construcción de la nación y la ciudadanía (Ariès, 1987; Donzelot, 1977; Querrien, 1994; Saénz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Sin embargo, en Colombia hubo un momento en que la escuela dejó de verse como un espacio de socialización y, por el contrario, pasó a ser mirada como escenario de violencias: reflejo de fenómenos en principio externos a la escuela, como el conflicto armado y el narcotráfico, pero que terminaron afectando sus lógicas históricas (Parra, 1992; Cajiao, 1994; Bonilla, Rodríguez y Cardona, 2016). Esta afectación llegó a situaciones extremas que forzaron la demanda creciente por mejorar la convivencia de las instituciones y, correlativamente, de la ciudadanía en general; esas invocaciones se convirtieron en cada vez mayor número de propuestas, de programas, de reflexión académica, en reflexiones académicas y hasta en una ley de la república (Puerta y Builes, 2011; Puerta, 2014; Villalba, 2016).

En efecto, las dinámicas propias y externas de la escuela, afectadas por fenómenos disruptivos, consolidaron progresivamente un campo de interés y una evidente proliferación de la literatura sobre convivencia escolar (Ascorra, Carrasco, López y Morales, 2019), así como aumenta la presencia de la convivencia en la legalidad: Constitución Política de 1991; Ley 115 de 1994 (*Ley General de Educación*); Ley 1098 del 2006 (*Código de Infancia y Adolescencia*); la Ley 1620 de 2013 (*Sistema de Convivencia Escolar*);

y Ley 1732 de 2014 (*Cátedra de la Paz*); además, de vasta producción del Ministerio de Educación Nacional (Córdoba, 2013; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Morales y López, 2019).

Además, aumentaron sistemáticamente los programas de intervención en la escuela, las tareas estudiantiles con propuestas para mejorarla, y, además, las tesis de pregrados, maestrías y doctorados, que tenían esta convivencia como objeto de investigación-intervención². Abundancia que, incluso en ciertos niveles académicos, como el doctorado mismo, hacía tediosa la sola referencia al tema como objeto de investigación, pues se suponía que, irremediablemente, se transitaba el mismo camino de ya recorrido por maestras y maestros hacia propuestas de intervención institucional para su supuesto mejoramiento. Por tal motivo, fue necesario insistir en pensar la temática de otro modo: no intentar mejorarla con propuestas más o menos evanescentes sino preguntar por qué el nuestro presente se ve abocado a esforzarse en todos los ámbitos sociales por ese perfeccionamiento de la convivencia. Este propósito nos llevó hasta la caja de herramientas foucaultiana para ensayar un enfoque arqueológico-genealógico. Lo cual, de entrada, según pudo comprobarse, llenaba un vacío de conocimiento, paradójicamente, en esa muy abundante producción discursiva que hemos señalado.

No obstante, para una maestra, y para su director, la decisión no era fácil: iniciar una investigación con enfoque arqueológico-genealógico implicaba hacer dos investigaciones en paralelo: la investigación temática sobre el problema definido y, al mismo tiempo, otra para alcanzar la apropiación de una metodología que no ha sido usual en ámbitos en los seminarios de investigación de programas académicos de postgrado en educación (Gonçalvez, 1999, Buitrago-Carvajal, 2015). Tomada esa decisión comenzó una aventura que en sus rasgos generales se presenta aquí. El texto, entonces, más que un intento para explicarles a otras personas qué hizo Foucault o que deberían hacer otros investigadores a la hora de emplear estas herramientas, se centra en decir que hizo la tesis para pensar con las

² Este argumento, aunque es verificable empíricamente, se sustenta en la experiencia de años tanto del autor director como de la investigadora de la tesis en dos niveles: la escuela y programas de maestría y doctorado en educación en la UPB.

herramientas foucaultianas, es decir, de otro modo, la convivencia escolar en Colombia.

A las prevenciones sobre el tema de la convivencia, ya preocupantes desde el inicio de la investigación, sabíamos que se podían sumar enfáticos recelos con la metodología, y estaríamos expuestos, quizá, a la acusación de un abuso descontextualizado del exhaustivo trabajo de Foucault. Sin embargo, cobijados por la noción de uso, que utilizamos como categoría metodológica en la tesis, pudimos reconocer que las herramientas foucaultianas existen para ser usadas según las necesidades decantadas y emergentes en contextos diversos. No consideramos un abuso utilizar este método, por el contrario, nos sentimos autorizados por el mismo Foucault, por ejemplo, cuando pregunta ¿Ha obedecido la arqueología a una necesidad que no podría franquear, o bien ha esbozado, sobre un ejemplo particular, unas formas de análisis que pueden tener otra extensión completamente distinta? A lo cual él mismo responde: “no me cuesta trabajo imaginar -bajo reserva aún de numerosas pruebas que habría que intentar, y de muchos tanteos- unas arqueologías que se desarrollasen en direcciones diferentes” (Foucault, 1970, p. 325). Así pues, abuso, de haberlo, no ha sido premeditación del trabajo sino un efecto colateral de la pregunta, con otros medios, por los fenómenos escolares en clave de convivencia.

El artículo se presenta de la siguiente forma: primero, se aborda la dimensión arqueológica; a continuación, la dimensión genealógica, ambas presentadas en términos de cierta perplejidad en la apropiación metodológica. Luego se habla de los que representa esta metodología en términos de escritura; por último, se concluye.

Aproximación procedimental a la arqueología de la convivencia

En la apropiación del método, al principio de la investigación, desconsolaba la imposibilidad de encontrar referentes procedimentales dentro de una maraña documental en la que se repetían hasta el cansancio entrecomillados de la Arqueología del Saber (1970) sin decir de qué modo conceptos

como archivo, enunciado, dispersión, por ejemplo, se hacían operativos en una investigación real ejecutada y con resultados visibles. Ese desconuelo, persistente aún, es el que nos ha impulsado en el intento de mostrar parte del abc del método arqueológico-genealógico, en relación con lo que efectivamente hicimos como investigadora y director. No pretende ser ni una guía estandarizable ni un manual de procedimiento, pero ayudará a otras personas en proceso de tesis para transitar caminos similares.

De entrada, comprobamos que “la Arqueología” es el momento de la investigación que se fundamenta en el archivo; de manera más contundente: que es la ciencia del archivo (Foucault, 1970). Por ello, la construcción del archivo es la parte inicial de la investigación. Aparente evidencia que remite a cualesquiera investigadores a los rastreos, las consultas y los estados del arte. Pero hay diferencias sustanciales con éstos. No se sale a buscar documentos sin una pregunta organizadora, sino que, en relación con ella, se comienza a rastrear lo dicho y lo hecho sobre el asunto disperso en una variedad amplia de registros. Luego hay que organizar esa información según opciones propia, por ejemplo, por el lugar de la enunciación: saberes, prensa, organismos internacionales, políticas públicas. Lo esencial, reiteramos, no salir a en pos de artículos de autoridades académicas o políticas para ser utilizados como palanca de los propios argumentos. No es así. Y es muy difícil ese no. En los registros se busca realmente dicho, muchas veces sin importar demasiado quien lo dice y con qué intención lo dice. Lo cierto es que lo dicho queda ahí para tejer en la amplia urdimbre de palabras expresadas y de acciones realizadas. Eso representa un arduo trabajo de lectura, de colorear sobre los archivos, de hacer cuadros, de generar separaciones, de adjuntar comentarios: en fin, representa un prolongado tejido de una red de enunciados.

Pero se organiza el archivo, se ha dicho, con base en preguntas, temas o conceptos. En nuestro caso preguntábamos ¿de qué se habla cuando se habla de convivencia escolar? ¿en qué tipo de registros se pueden encontrar rastros de prácticas discursivas y no discursivas en torno a ella? Registros que muchas veces no se refieren directamente a esa convivencia como se conoce hoy día, sino a las diferentes formas en que se fue configurando hasta convertirla en lo que es actualmente. Es una fase inicial de incerti-

dumbre que hace pensar si todo el trabajo que representa esta fase no se corona con concreciones inmediatas y, por tanto, que sería quizá mejor volver a las formas convencionales de acopiar literatura y falsear hipótesis. Mejor aún, simplemente levantar un estado del arte de manera ortodoxa como soporte argumentativo para posicionar las propias intenciones de decir novedad en torno a un tema.

Pero en el fondo reconocíamos las diferencias que estábamos promoviendo. Si bien los procedimientos unas veces parecían ineficaces, y otras semejaban dudosas variaciones de lo convencional, la necesidad de tratar el documento como monumento obligaba a no buscar en los registros la fuerza de los argumentos, la cercanía de la publicación o el prestigio de instituciones y de personas; era menester seleccionar y agrupar de manera distinta lo realmente hecho y dicho. Para nuestro caso se construyó un archivo con un periódico de carácter nacional, se revisaron producciones de organismos internacionales (Cepal, Unesco, Unicef y BID); en Colombia se revisaron leyes y decretos sobre el tema, así como la producción del MEN; se hizo una revisión en diferentes bases de datos para ubicar libros y artículos, pero también informes sobre estudios realizados en la escuela. Es decir, un material amplio para una red muy abarcadora, así:

- **Campo de saber educativo:** libros y artículos de las bases de datos: *Sage, Science, Scopus, Taylor and Francis, Emerel, Worlwidescience*. Buscadores como *Google Academic*. Estos son registros en los cuales se encontraron los enunciados dispersos sobre la convivencia escolar.
- **Organismos internacionales:** Cumbres de educación, OCDE, Unesco, Unicef, Cepal, Grupo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo.
- **Legislación colombiana:** desde la Constitución de Colombia de 1991, leyes reglamentarias y todos sus desprendimientos relacionados con la convivencia y familiares.
- **Prensa:** selección de un periódico de alcance nacional, *El Tiempo*, que permitió indagar cuándo comenzó la preocupación por la convivencia escolar en los medios de comunicación y en relación con qué tipo de fenómenos.

- **Documentación escolar:** corresponde a informes, libros, sistematizaciones y demás documentos que tengan un enlace directo entre el tema de la convivencia escolar y la escuela.

Como se dijo, una vez configurado el archivo se procedió con un ejercicio de lectura amplio en torno a los discursos sobre el tema de la convivencia escolar para desentrañar en la materialidad empírica de los enunciados, en sus recurrencia o apariciones fortuitas en las descripciones en torno a la configuración del objeto convivencia (Martínez-Posada, 2014). A la vez se llevaron a cabo dos procedimientos: el extrañamiento frente a lo que parece natural en el tema de la convivencia, porque: “el extrañamiento nos conduce a interrogarnos por su singularidad, por su rareza y emergencia como acontecimiento” (Vázquez García, 2021p. 63); y el segundo procedimiento fue la eventualización “consiste en buscar contingencias en vez de causalidades” (p. 64). La acción de extrañamiento y eventualización, me permitió llegar a la problematización que es “el momento en que el pensamiento toma distancia de los hechos establecidos, de las mentalidades y representaciones vigentes, planteándolos de otros modos” (Vázquez García, 2021, p. 73)

Decirlo, reiteramos, es fácil. Pero llevarlo a la práctica fue mucho más dispendioso: conllevó la elaboración de una serie de matrices en Excel, en Word, en hojas y cuadernos, por ejemplo. Así, para la selección de los enunciados se realizó una matriz que mostraba la dispersión de la información y dejaba en evidencia que esa convivencia era un fenómeno que inquietaba no solo a la escuela sino a la sociedad en general; también se hizo una matriz de conceptos para, inicialmente, reconocer cuántas veces se recurría a una palabra, significativa por sí misma o articulada en un campo semántico amplio. Estas matrices exigían tratamientos organizativos anexos tales como agrupar por separado aspectos particulares de la convivencia: por ejemplo, el clima escolar, la indisciplina, los conflictos, las violaciones al Manual de Convivencia, diferentes formas de disrupción, las violaciones de derechos fundamentales, entre otros; además, también, se propusieron matrices para organizar y analizar normas, leyes, asuntos legislativos en general; otras

matrices más para organizar las noticias de la prensa seleccionada. Por último, otras para mejor establecer los cruces, las relaciones, las extrañezas.

El archivo, si bien quedaba constituido y aparentemente cubierto por estas matrices, no por eso pasaba a estar completamente cerrado. Si bien se habitaba en él, al mismo tiempo esta permanencia exigía incorporar nuevas cosas que se encontraban, en algunos casos, porque el archivo en clave de matrices exigía nuevas búsquedas y repetidas lecturas de los existente. El archivo es un escenario de lectura constante, lineal, cruzada, retrospectiva, aleatoria. Es decir, para parodiar una famosa frase de la filosofía, “la morada del arqueólogo es el archivo”. Y esa morada se organiza de muchas maneras para poder sacarles el mayor provecho y llenar de significado cada rincón, es decir, cada enunciado. Ese habitar, ese leer de manera imaginativa, con la intención de ver en cada cruce un elemento que hasta ese momento había sido invisible. En ese habitar, entonces, se agruparon primero, año por años, para tres décadas los registros archivados; luego, se revisaron nuevamente con agrupaciones por décadas para comprobar las continuidades, los desplazamientos y los cambios en las formas de decir, de hacer y de usar. Una mirada retrospectiva y sintética de los procedimientos muestra sintéticamente cuál fue nuestro itinerario:

1. No se procedió a ubicar los discursos para repetir lo que decían, mostrar su intención formativa o ponderar su lugar privilegiado de enunciación. Lo que se hizo fue, primero, reconocer su procedencia: “disociar al Yo y hacer pulular, en los lugares y plazas de su síntesis vacía, mil sucesos perdidos hasta ahora” y, luego, atender a su emergencia: “la entrada en escena de las fuerzas” (Foucault, 1971). Se trabajaron los documentos desde dentro, se hizo una “descripción intrínseca del monumento”, no se buscó lo que dicen los discursos de algo fuera de ellos, sino lo que dicen de sí mismos. Se analizaron los documentos como objetos que hablaban de un pasado que todavía portan.
2. “Transformar los documentos en monumentos” fue la forma en que se leyeron los documentos. El documento no es un objeto sino una práctica, y ésta a su vez no es simplemente un acto, en el sentido de una acción deliberada. En la práctica no existe nada oculto: la práctica

misma produce diferentes tipos de sujetos, no estos los que planean las prácticas. El análisis arqueológico hizo del documento un monumento porque lo trabajó desde dentro, analizó sus lógicas inmanentes, sus dinámicas y la forma en que funciona en la sociedad (Rubio-Gaviria y Lockmann, 2018).

El desplazamiento genealógico

Es relativamente difícil reconocer en discursos y prácticas sobre la convivencia la potencia del trabajo arqueológico y la necesidad de una paciencia que cava, que selecciona, que agrupa y que separa enunciados para articular procesos en síntesis explicativas. Con ello y todo, la genealogía aparece un poco más soterrada, en cierta latencia sobre la superficie total del trabajo, pero de esquiva aprensión. Se tiene esa sensación inicial pese a que la primera aclaración de la teoría es que, en términos metodológicos, son una sinergia, una dupla inseparable en los análisis. Por eso esta evidencia ajena, esta dimensión representaba una perplejidad mayor a la hora de hacerla practicable y, por tanto, lograr que se visualizara no tanto en la promesa metodológica sino en los resultados efectivos de la tesis.

La genealogía según Foucault es entendida como “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia” (Foucault, 1971, p. 1). La genealogía tiene una relación con el poder y su propósito de evidenciar las relaciones que sujetos e instituciones configuran como dispositivos y que prolongan por algún periodo. Dichos dispositivos generan efectos y régimen de verdad en los que un sujeto hace evidente la formación discursiva. La genealogía, entonces, es contrastante: compara los discursos oficiales con otros alternativos o soterrados, excluidos. En fin, usamos aquí la genealogía para reconstruir la emergencia del discurso con efectos de poder sobre la convivencia escolar.

El paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas

no-discursivas y, sobre todo, la relación no-discursividad /discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder. (Castro, 2004, p. 146)

El método se pregunta por las condiciones que dieron emergencia a esos elementos singulares que configuran la red de lo que se dice y de lo que se hace en cada época. Por eso, la arqueología es más descriptiva que analítica y teórica. La genealogía recupera los avances arqueológicos que son fundamentales en la genealogía, en ellos descifra los dispositivos como “conjunto de estrategias en el cual existe una reciprocidad entre unas relaciones de fuerza y unos tipos de saber; articulan el poder y el saber” (Dalmáu, 2021, p. 503). En la genealogía se devela un poder, ello implica leer los documentos con sospecha y extrañeza; el hallazgo o ubicación subyacente de los enunciados es el objetivo de la genealogía (Foucault, 1970; 1979; 2009a). Lo que se busca con la genealogía es un poder que está oculto (Foucault, 1971).

En la convivencia se da la relación saber-poder que abordan la arqueología y la genealogía. Para hacer visible la primera, la arqueología, en términos estratégicos se recurrió a la forma simple, y hasta grosera, de volver sobre discursos y prácticas como un título programático; para hacer reconocible la genealogía se optó por la categoría de **usos** en ese mismo título. La noción de uso, a diferencia de discursos y prácticas, no tienen tan clara vinculación foucaultiana, sin embargo, adquiere cierta cercanía con su trabajo, porque este mismo trabajo es usado de variadas maneras (Vásquez-García, 2021). La noción uso merece mucho más que simplemente ser usada, debe ser debidamente teorizada. A este respecto dice Giorgio Agamben (2011):

En la historia de la filosofía falta un pensamiento del uso, es algo que aparece de pronto en algunos puntos, pero no hay un pensamiento al uso, el concepto de uso no encontró su lugar típico y su autor. Aristóteles por ejemplo pensó el concepto de uso y trata de conectarlo con el concepto de acto y excluye la vida natural de la esfera de luz, pero hay un lugar donde lo diferencia de los objetos de producción.

Pensar en el uso permitió reconocer que los discursos y prácticas, en términos históricos, se abordan de variada forma y con múltiples intereses, es decir, se usan. El uso del discurso de la convivencia se puede encontrar en ambientes académicos, políticos, educativos, y en cada uno de ellos tiene objetivos específicos y también compartidos. Para la investigación se fue aclarando cada vez de mejor manera que los discursos y las prácticas de la convivencia no necesariamente tenía un pasado preclaro y positivo en un ascenso de un mejor vivir juntos en la diversidad; ni que era un discurso homogéneo, lineal y ascendente el de la convivencia para producir mejor convivencia. No. La investigación comenzaba a develar que detrás del aparente valor positivo de las invocaciones y las intervenciones por la convivencia se solapaban otro tipo de intereses en diferentes instancias: institucionales, gubernamentales y económicas, por ejemplo. Era el punto de cruce entre las descripciones y las preguntas, pero todo eso tenía que convertirse en escritura, la escritura de una tesis.

Sobre la escritura arqueológica-genealógica de la convivencia escolar

La escritura es una de las causas no confesadas de la deserción doctoral. Es una angustia constante y creciente. Mucho más cuando se utiliza una metodología disruptiva con la cual se pretende convertir un referente más o menos banalizado por el mismo discurso que lo impulsa en un objeto de investigación doctoral. Esa misma metodología, además, no parecía ser muy explícita precisamente con recomendaciones para la escritura de resultados. Por el contrario, en el cerramiento de su lógica sin paralelo, lo que producía era perplejidad: ¿tratar los documentos como monumentos! ¿qué podía significar algo así a la hora de escribir? Sobre todo, para personas acostumbradas a apalancar argumentos en citas ajenas, en ver en los textos como expresión de prescripciones, intenciones, razonamientos con intención específica. Para decirlo lapidariamente: ¿cómo no utilizar toda esa información para concluir con una tesis que demostrara la necesidad de mejorar la convivencia escolar? Tratar el documento como monumento

producía, ciertamente, el efecto perverso de limitar la intervención a una contemplación prolongada y admirada de todo el material del archivo, pero durante cierto tiempo una contemplación paralizadora o que solo era capaz de repetir esporádicamente frases de la arqueología y la genealogía foucaultianas.

Además, cuando el gesto de la escritura se concretaba en ensayos parciales, la evaluación subsiguiente obligaba a desandar los pasos dados. Allí aparecían otra vez las defensas, las acusaciones, los juicios de valor. En muchos casos era muy difícil no seguir el hilo de una argumentación con nombre propio reconocido en el medio académico, apoyarla con nuevos argumentos, y apoyarse en ella para refrendar sus objetivos y sus consecuencias. Otra vez aparecían los sujetos individuales como protagonistas, y las cosas dichas como producto de su capacidad para generar las transformaciones que requería la sociedad y la escuela. Así, entonces, en el resultado parcial de la escritura era difícil demostrar que ésta era la expresión de una metodología distinta, porque el resultado era parecía idéntico a otros trabajos convencionales.

¿Cómo proceder, entonces? Lo primero, y tal vez lo más difícil, era poner en práctica el planteamiento, enunciado desde el proyecto, pero tal vez todavía no lo suficientemente apropiado, de que la convivencia no debería ser asumida como un valor positivo hacia el cual la escuela, la educación y la docencia tenían que apuntar para ir la perfeccionando cada vez más. Era más bien, comenzar a describir lo que se veía en ese monumento: su posición, su tamaño, sus curvas, sus poses, su profundidad. No se dice de la escultura desnuda que ella misma, o su creador, haya pretendido impulsar la desnudez pública, sin embargo, allí están esos monumentos, y la desnudez es apenas un detalle de la sinergia estética que representan para la cultura. Pues bien, el conjunto de enunciados sobre la convivencia escolar, no son el contenido verificable y unívoco de una mirada hacia el pasado con el retrovisor del concepto actual de convivencia sino una serie de discursos y prácticas en una red de intereses que termina produciendo el resultado que percibimos en el presente. Por eso, el esfuerzo fue, al mismo tiempo que de agrupaciones, de una descripción que permitiera hacer conexiones inclusive allí donde no se percibían fácilmente.

Reitero que es un poco banal, pero un esfuerzo de escritura consistía en vigilar los impulsos de argumentar con frases del tenor “como ha dicho fulanito de tal”, “el espíritu de la ley ha sido”, “es necesario emprender acciones para” y, mejor, utilizar otras tales como “ese argumento fue expuesto en un contexto particular”, “los diferentes discursos y prácticas tenían como objeto...”, “la década muestra la proliferación de conceptos distintos”. Esta simple práctica, sin embargo, ayudaba a apreciar el conjunto de una manera distinta para alcanzar ese pensar de otro modo, que se expresaba al principio del trabajo como deseo e intención. La escritura era la pausa necesaria en la maraña documental. A veces también la angustia del freno absoluto. En este esfuerzo el monumento se hacía menos borroso, se perfilaban mejor sus contornos hasta hacerse casi visible por completo como efecto diversas relaciones históricas más o menos fortuitas.

Por eso es importante señalar a los investigadores que el trabajo arqueológico y genealógico no es una actividad lineal en la cual primero se sale con trapero mojado a los archivos, con descriptores contingentes a las bases de datos para ver que llega e ir acumulando una ingente cantidad de información para después comenzar los análisis y las redacciones. No funciona así: los ensayos de escritura de la tesis deben comenzar desde el punto cero de la recolección de información, y la escritura misma, es la estrategia de depuración de la información. Esta escritura tiene demandas, muestra carencias, señala inconsistencias, debilidades, errores; pero también potencias, betas posibles de explotar.

Conclusiones

En primer lugar, una conclusión en relación con la tesis en general: los discursos y las prácticas de convivencia escolar no son la simple respuesta institucional centralizada, general y univoca para una realidad específica de violencias sociales, políticas y educativas. No ha habido tal unidad, ni función claramente determinada. Si bien, por supuesto, las diferentes violencias han sido el campo de emergencia de estos discursos y prácticas, la mirada tuvo que ser otra para reconocer que había dispersión, multiplici-

dad de voces, de intereses, de necesidades en relación con los efectos educativos de esas violencias; por tanto, la convivencia no fue la categoría que organizó los discursos en retrospectiva, sino que los diferentes discursos y prácticas terminaron por configurar una categoría que cada vez abarca más cosas y, también, como se mostró, adquiere más usos en las lógicas del saber-poder. Por eso, el objetivo fue mostrar, y la investigación lo ha comprobado, que para abordar críticamente la convivencia no basta con invocar mejores propuestas para estar juntos pacíficamente, sino reconocer las lógicas en las cuales ha surgido como un interrogante y una invocación, las condiciones de su desarrollo histórico y las relaciones que establece con las formas actuales del gobierno de la población, es decir, la convivencia escolar, por lo menos desde un punto de vista académico, se tiene que mirar con ojos de arqueólogo y de genealogista.

En segundo lugar, una conclusión circunscrita a este pequeño y apresurado texto: para que los estudiantes de doctorado en educación hagan cada vez mejores tesis con herramientas de la arqueología y de la genealogía, es importante que tengan mayor volumen de prácticas de investigación como ejemplo para seguir, para superar o para cuestionar la metodología misma y sus posibles objetos. Y en efecto se propone apropiarse esta metodología porque hacer historia arqueológica-genealógica, inclusive de pasados tan cercanos que se emparan con el presente, es fundamental para reconocer cómo se han constituido elementos que hoy se valoran de una manera positiva por inculcaciones educativas, por ejemplo. Hacer arqueología y genealogía en la investigación educativa es poder adentrarse en un territorio privilegiado del saber poder que nos ha convertido en lo que somos y, tal vez, coadyuve a transitar de manera más clara hacia futuros posibles.

Por último, este tipo de metodología exige una disciplina con la escritura particularmente interesante, en tanto, es una alternativa para alejarse de la tentación de suponer que las explicaciones se garantizan con la suma más o menos actualizada de citas sobre una temática. Es, por decirlo de alguna manera, todo un gimnasio para los músculos de la escritura.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Profanaciones*. (E. Dobry, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 2005).
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Ascorra, P., Carrasco Aguilar, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27.
- Batanelo García, L. E. (2013). Escritura arqueológica de los enunciados discursivos sobre calidad de la educación superior en Colombia entre 1991 y 2013: Género discursivo y (des) cortesía. *Discurso y Sociedad*, 4, 664-684.
- Bonilla Sánchez, G., Rodríguez Torres, D. A. y Cardona Ospina, R. A. (2016). Ciudadanías emergentes: A propósito del posconflicto y la urgencia de una pedagogía para la paz desde la polifacética condición humana. *Espiral: Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 37-52.
- Buitrago-Carvajal, H. (2015). La metodología investigativa de la ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 8(17), 168-184.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Fundación Fes. Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*.
- Córdoba Alcaide, F. (2014). *El constructo convivencia escolar en educación primaria: Naturaleza y dinámicas* [tesis de doctorado, Universidad de Córdoba].
- Dalmau, I. (2021) Michel Foucault y el problema del método: reflexiones en torno a la arqueo-genealogía. *Escritos* 29(62), 84 - 100. <http://dx.doi.org/10.18566/escrv29n62.a06>
- Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*. Les Éditions de Minuit.
- Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Martínez-Posada, J. E. (2014, del 27 al 29 de agosto). Filamentos para las investigaciones en la visibilización de las subjetividades desde arqueológica y la genealógica [Conferencia]. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las*

- Ciencias Sociales*, Heredia, Costa Rica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8337>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27.
- Parra, R. (1992) La escuela violenta. Tercer Mundo.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta.
- Vázquez García, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de Uso*. Ediciones Dado

Palabras finales

Los coloquios doctorales son al mismo tiempo escenarios formativos y divulgativos. Ambos aspectos son realmente una misma cosa. La divulgación científica debe ser formativa y la formación contempla una dimensión de divulgación. Para los estudiantes, que en sus respectivos programas adquieren el gesto de exponer constantemente su pensamiento en trabajos, adelantos de tesis y seminarios, el diálogo doctoral ofrece la alternativa de una comunidad académica ampliada para reconocer otras perspectivas en términos de convergencias y distanciamientos. Lo cierto es que en investigación doctoral se presenta un fenómeno que podría denominarse efecto de programa, es decir, que a los trabajos que se presentan semestre tras semestre, se les reconoce con facilidad la impronta del doctorado que se cursa. Es un efecto positivo que tal vez a primera vista no reconozcan los estudiantes y los docentes, sino precisamente con la perspectiva que ofrece el diálogo doctoral.

Ese efecto de programa es, en primera instancia, un efecto positivo de la formación institucionalizada, de la impronta que dejan los grupos y los investigadores en los estudiantes en la profundización de temas cada vez mejor tratados; además, porque son la expresión necesaria de líneas de investigación, lo que no deben asumir es la dispersión temática, por lo menos no cuando esta deja de ser búsqueda e innovación dentro de una lógica de trabajo, para convertirse en la simple inercia de formar por formar. El efecto perverso, sin embargo, se nutre casi de idénticos argumentos, pero

en negativo: que lo que en principio parece cauce de una vital corriente de conceptos, métodos y problemas que otorgan coherencia en el desactual esfuerzo por habitar largamente un problema se convierta en una inercia sin rupturas, sin aceleraciones o fugas, hasta aparecer como casi inmovilidad.

Los artículos deben actuar como parte del baremo que permite medir las potencias, los excesos y las carencias. Por supuesto que se generan preguntas al ver el cúmulo de investigaciones presentadas: ¿qué alcances tienen?, ¿son capaces de pensar lo general, lo nacional, lo local, en una serie de reenvíos que los articule y los potencie?, ¿se cae en el peligro de convertir el saber de la formación en objeto obligado de la investigación?, ¿se constriñen las preguntas doctorales a los diagnósticos por observación de los docentes en formación?, ¿cómo se enfrenta la doble necesidad de pensar los contextos con ampliar el alcance de las tesis de doctorados?, ¿la misma formación doctoral coadyuva o no coadyuva a la construcción de un pensamiento situado, pero para pensar lo general?

Preguntas de este tenor son las que pueden brotar de un análisis de un libro como este, que reúne investigaciones en curso de varios programas de posgrado, principalmente doctorados en Educación, pero también, en el caso del segundo encuentro, de maestrías. Las respuestas deben ser el resultado de conversaciones, de más encuentros, de exponernos conjuntamente, de intercambiar docentes, directores, estudiantes. En fin, los artículos de posgrado son una propuesta interinstitucional que debe sostenerse, porque son garantía adicional para los estudiantes, ese proyecto de formarse como doctores y doctoras en educación, cuentan con espacios de confrontación y exposición cada vez más amplios. Escenarios en los cuales, incluso, la propia formación entra en cuestión hasta potenciar las perspectivas de indagación.



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

La oportunidad de ver juntos los trabajos de tesis de un número significativo de estudiantes de doctorado en educación enriquece las perspectivas y genera preguntas tanto a la educación misma objeto de estudio como a los programas que estos artículos agencian.

Un primer acercamiento al material es prometedor: cierta amplitud temática que permite abordar asuntos caros a la educación del pasado, a las realidades del presente y a tendencias para el futuro: didácticas, infancias, subjetividades, prácticas educativas, formación ciudadana, acoso escolar, narrativas, la enseñanza en red y la motivación, por ejemplo, participan de las conversaciones aquí presentadas.

Esa estimulante variedad, que demuestra la complejidad de lo educativo y la necesidad de que maestrías y de doctorados estén expectantes para nombrarlos e intervenirlos, al mismo tiempo, representa un peligro académico que exige precauciones. Lo que se presenta a primera vista como riqueza temática, puede también ser dispersión y atomización. Ambas situaciones serían muy problemáticas porque terminan por convertir lo que deberían ser la profundización en problemáticas decantadas, que retan el conocimiento, a la ciencia y a la sociedad, solo en requisitos protocolizados institucionalmente para alcanzar la graduación.

En parte allí radica la importancia de encuentros como este que, en principio son regionales, pero que deben alcanzar una escala nacional. Espacio en el cual los tesistas reconocen con qué tipo de trabajos, de líneas, de investigadores pueden interlocutar, aportar y recibir comentarios apropiados para continuar las profundizaciones.

También, para reconocer la orfandad de su temática que, a su vez, puede tener una potencia o un déficit: la potencia es la apertura de filones, de reconocimientos de problemáticas emergentes o mal tratadas; el déficit es reconocer la orfandad del trabajo sin más futuro que cierto impacto de pasajera y quizás favorable de novedad.

