

# Itinerarios de la Investigación Educativa y Pedagógica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*



Leonardo Fabio Martínez Pérez  
**Rector**

John Harold Córdoba Aldana  
**Vicerrector Académico**

María Isabel González Terreros  
**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Fernando Méndez Díaz  
**Vicerrector Administrativo y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez  
**Secretaría General**

Alexis Vladimir Pinilla Díaz  
**Subdirector de Gestión de Proyectos, CIUP**

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Leydi Gabriela Ariza Ariza, Diana Lineth Parga Lozano, Rodrigo Rodríguez Cepeda, María Angélica Carrillo Español, John Alexander Alonso Junca, Martha Carolina Sánchez Samaniego, Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez, Raúl Uriel Barrantes Clavijo, Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, Gloria Escobar, Alejandro Castro, Edgar Valbuena, Robinson Roa, Luz Kathy González Rodríguez, Carolina Guerrero Reyes, Sonia López Domínguez, Carolina Soler Martín, Yeimy Cárdenas Palermo, Sandra Durán Chiappe, Martha Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro, René Guevara Ramírez, Sandra Milena Téllez Rico, Adriana Lucero Jiménez Giraldo, Jenny Maritza Pulido González, Deysi Serrato Rodríguez, Isabel Cristina Calderón, Oscar G. Hernández, José Emilio Díaz Ballén, Olga Cecilia Díaz Flórez, Luis Fernando Marín Ardila, Ricardo Andrés Franco Moreno, Royman Pérez Miranda, Oscar Javier Molina Jaime, Sandra Sandoval Osorio, José Francisco Malagón Sánchez, Liliana Tarazona Vargas, Marina Garzón Barrios, Rosa Nidia Tuay Sigua, Yair Alexander Porras, Yolanda Ladino, Martha Cecilia Olave Zambrano, Iván Ricardo Tovar Quevedo, Javier Riveros Castillo, Diana Carolina Romero, Santiago Valderrama Leongómez, Ana Edith Sáenz, Carolina Rojas, Andrés Camilo Bueno, Eduardo Aguirre Dávila, Yuri Alicia Chávez Plazas, Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Hernán Rodríguez Villamil, Carlos Jilmar Díaz Soler, Diana Carolina Cárdenas, Laura Silva Rivera, Gloria María Chaves Valbuena, Eduardo Delgado Polo, Sandra Guido Guevara, Carolina García Ramírez, Claudia Roza Sandoval, Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón, Sonia Beatriz Rodríguez Salcedo, Ingrith Katherine Viasús Poveda, Nahir Rodríguez de Salazar, Martha Stella Pabón Gutiérrez, Gabriela Alfonso Novoa, Lady Johanna Avendaño Contreras, Paula Andrea Martínez Chacón

Primera edición, 2021

ISBN PDF: 978-958-53616-7-6

doi: <https://doi.org/10.17227/di.2021.1676>

### Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial  
Universidad Pedagógica Nacional  
Carrera 16A n.º 79-08  
editorial.pedagogica.edu.co  
Teléfono: [57 1] 347 1190 - [57 1] 594 1894  
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Coordinación**

Fernando Carretero Padilla  
**Corrección de estilo**

Johny Adrián Díaz Espitia  
**Diseño y diagramación de interiores y cubierta**

**Fechas de evaluación:** 13-11-2020

**Fecha de aprobación:** 01-09-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este documento no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

### Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica / Leydi Gabriela Ariza Ariza y varios autores. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2021. 324 páginas.

Incluye Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN PDF: 978-958-53616-7-6

1. Formación Profesional de Maestros – Investigaciones. 2. Práctica de la Enseñanza. 3. Pedagogía – Investigaciones. 4. Métodos de Enseñanza. 5. Educación Superior – Investigaciones. 6. Práctica Docente. 7. Educación Inclusiva - Investigaciones. 8. Prácticas Pedagógicas – Investigaciones. 9. Currículo – Educación. 10. Evaluación Educativa. 11. Metodología de la Investigación. I. Ariza A, Leydi Gabriela. II. Parga L, Diana Lineth. III. Rodríguez C. Roberto. IV. Carrillo E, María Angélica. V. Alonso J., John Alexander. VI. Sánchez S., Martha Carolina. VII. Castro B., Jenny Johana.

370.71. 21 ed.

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>7</b>
<b>Parte 1. Pedagogía, didáctica y formación de docentes</b>	<b>11</b>
Conocimiento didáctico del contenido y su relación con la producción del conocimiento químico	13
<i>Leidy Gabriela Ariza Ariza, Diana Lineth Parga Lozano y Rodrigo Rodríguez Cepeda</i>	
Cognición y dimensiones de formación, una teoría integradora	21
<i>María Angélica Carrillo Español, John Alexander Alonso Junca y Martha Carolina Sánchez Samaniego</i>	
Profesionalización de educadores infantiles. Análisis de tres experiencias de formación de maestros normalistas en ejercicio de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional	33
<i>Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez y Raúl Uriel Barrantes Clavijo</i>	
Las salidas de campo en la formación del docente en Ciencias Sociales	43
<i>Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache y Luis Felipe Castellanos Sepúlveda</i>	
Diseño de una propuesta curricular sobre educación en biodiversidad en un programa de formación de profesores	53
<i>Gloria Escobar, Alejandro Castro, Edgar Valbuena y Robinson Roa</i>	
Acompañamiento pedagógico situado a maestras y maestros del nivel de transición en instituciones educativas oficiales del país	63
<i>Luz Kathy González Rodríguez</i>	
“Vivir para Contarla”: aproximaciones teórico-prácticas de la pedagogía del turismo en la UPN	71
<i>Carolina Guerrero Reyes y Sonia López Domínguez</i>	
Formación en educación para la infancia: una mirada crítica	81
<i>Carolina Soler Martín, Yeimy Cárdenas Palermo y Sandra Durán Chiappe</i>	

## **Parte 2. La investigación como formación** **89**

Tendencias temáticas de los proyectos curriculares particulares (PCP) de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional <i>Martha Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro y Sonia López Domínguez</i>	91
Exégesis de un proyecto de investigación <i>René Guevara Ramírez, Sandra Milena Téllez Rico y Adriana Lucero Jiménez Giraldo</i>	99
Trazos para comprender el saber de la experiencia en educación inicial: una aproximación desde la investigación biográfico-narrativa <i>Jenny Maritza Pulido González y Sandra Marcela Durán Chiappe</i>	105
Caja de herramientas en investigación: construcciones desde las experiencias de maestros de biología <i>Deysi Serrato Rodríguez</i>	113

## **Parte 3. Enseñanza y evaluación** **125**

La evaluación con carácter diagnóstico formativa: posibilidades para la reflexión sobre la formación de maestros en ejercicio <i>Isabel Cristina Calderón, Oscar G. Hernández y Sandra Durán</i>	127
Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber 11 y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales <i>José Emilio Díaz Ballén</i>	133
La evaluación docente en el marco de la gestión de capital humano: los nuevos mecanismos de regulación de la profesión docente <i>Olga Cecilia Díaz Flórez y Luis Fernando Marín Ardila</i>	149
Semillero-Club de investigación sobre educación en química verde, energías alternativas y sustentabilidad ambiental-EduQVersa <i>Ricardo Andrés Franco Moreno y Royman Pérez Miranda</i>	159
Aproximación al conocimiento del profesor para diseñar tareas de argumentación en geometría <i>Oscar Javier Molina Jaime</i>	163
Enseñanza/aprendizaje de conceptos químicos en el contexto de la química de alimento, un espacio para la formación de investigadores <i>Rodrigo Rodríguez Cepeda.</i>	177
Estudio de dominios fenomenológicos para la enseñanza de las ciencias <i>Sandra Sandoval Osorio, José Francisco Malagón Sánchez, Liliana Tarazona Vargas y Marina Garzón Barrios</i>	185
Educación de las competencias científica, tecnológica y pensamiento crítico mediante la enseñanza de temas de naturaleza de ciencia y tecnología (Cypencri) <i>Rosa Nidia Tuay Sigua, Yair Alexander Porras y Yolanda Ladino</i>	195

## **Parte 4. Expresiones artísticas, pedagogía y educación** **203**

Adaptación y edición de una obra original en ritmos de la zona  
Andina colombiana para el formato piano trío **205**

Martha Cecilia Olave Zambrano e Iván Ricardo Tovar Quevedo

Formación y creación, a propósito de la música caribeña **213**

Javier Riveros Castillo

Mirada, cuerpo y territorio: análisis de problemáticas socioambientales  
desde el arte y la educación **227**

Diana Carolina Romero y Santiago Valderrama Leongómez

El aula efímera: el lugar donde suceden las cosas **231**

Ana Edith Sáenz, Carolina Rojas y Andrés Camilo Bueno

Escritura en la universidad: tránsitos y vínculos **239**

Carlos Valenzuela

## **Parte 5. Educación, inclusión y sociedad** **249**

Posacuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá **251**

Eduardo Aguirre Dávila, Yuri Alicia Chávez Plazas, Astrid Bibiana Rodríguez

Cortés, Hernán Rodríguez Villamil y Carlos Jilmar Díaz Soler

Aproximación al concepto de “educación permanente”: emergencia y  
transformaciones **261**

Diana Carolina Cárdenas y Laura Silva Rivera

Del mapeo de los conflictos a los territorios de la convivencia en la escuela **269**

Gloria María Chaves Valbuena

El saber de la discapacidad: conversaciones con gente de colores **279**

Eduardo Delgado

Saberes interculturales en la escuela **285**

Sandra Guido Guevara, Carolina García Ramírez y Claudia Roza Sandoval

Investigación para la divulgación del conocimiento histórico: los discursos  
hegemónicos de la paz en Colombia **295**

Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón

Tres experiencias de educación comunitaria de la Universidad Pedagógica  
Nacional. Aportes a la construcción de paz y reconciliación nacional **301**

Sonia Beatriz Rodríguez Salcedo e Ingrith Katherine Viasus Poveda

Proyecto Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos  
a la vida universitaria **317**

Nahir Rodríguez de Salazar, Martha Stella Pabón Gutiérrez, Gabriela Alfonso Novoa,  
Lady Johanna Avendaño Contreras y Paula Andrea Martínez Chacón



# Presentación

Los últimos años, la humanidad ha asistido a un teatro trágico marcado por la desolación, la angustia, el aislamiento social y la desesperanza. Como espectadores y, a su vez, protagonistas de este teatro, despedimos a seres queridos, amigos, conocidos de antaño, vecinos y colegas, y recurrimos a esconder nuestros miedos detrás de un caparazón, en algunos casos marcado con la serie N95, que se convirtió en el único lugar de nuestras seguridades. Los estrechones de mano y los abrazos fueron reemplazados por un breve y rápido golpe de manos empuñadas o un circunstancial arqueo de la comisura de las cejas para expresar nuestro saludo. Las puertas de los salones, las universidades, los teatros, las salas de baile, los estadios y las bibliotecas permanecieron cerrados, mientras se abrían de par en par las de los hospitales y los cementerios. La casa se convirtió en oficina, aula de clase, lugar de reuniones, escuela, parque, veterinaria, y los tiempos del hogar se transformaron, dejando a la intimidad apenas como un tenue y pálido rastro pretérito.

La Universidad Pedagógica Nacional no fue ajena a este triste panorama. En marzo de 2020 todos sus espacios fueron cerrados, y unas tareas, que no sabíamos cómo llamar con exactitud, aparecieron en nuestras agendas: trabajo remoto, enseñanza asincrónica, teletrabajo o trabajo en casa, educación a distancia o virtual, trabajo pedagógico con asistencia mediática, convergencia digital, y un largo etcétera al cual apenas nos estamos acostumbrando.

Con grandes esfuerzos, nuestros colegas continuaron acompañando a sus estudiantes en los diferentes seminarios y prácticas, y aquellos que desarrollaban proyectos de investigación acudieron a las estrategias metodológicas más creativas y recursivas para dar cuenta de sus reflexiones sobre diferentes objetos de estudio.

Este libro que entregamos a la comunidad académica reviste un significado especial porque condensa esos esfuerzos que nuestros docentes e investigadores hicieron en una época trágica. Estos *Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica* son las rutas que nuestros colegas y sus monitores trazaron en medio de la desazón en la que hemos vivido los últimos 17 meses. Sus pesquisas y aportes a la educación, la pedagogía y otros campos del saber, fueron presentadas en la semana de la investigación llevada a cabo entre el 20 y el 23 de octubre del año anterior a esta publicación. Se organizaron 17 ejes de trabajo, 2 conversatorios y 4 paneles; asistieron 703 personas, de las cuales 608 fueron público en general, 18 moderadores, 59 ponentes y 18 panelistas. Todo ello liderado por el equipo de trabajo de la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP que en todo momento creyó que sí era posible hacer una semana de alto impacto social y académico. Hoy, esa convicción da un nuevo fruto: la publicación de este libro.

¿Por qué *Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica*? Los itinerarios son rutas que llevan a algún lado, a todos lados. Etimológicamente, el término se compone del latín *iter* ("camino") y del sufijo *ario* ("el que recibe algo"). Así, nuestro *itinerarius* de investigación es un sendero pleno de nuevas preguntas, de retos epistemológicos y metodológicos y de aprendizajes comunes. Como la tabla peutingeriana que mostraba la red de caminos de la antigua y grandiosa Roma, este libro es una guía de investigación que evidencia los esfuerzos institucionales y académicos de nuestra Universidad para mantener vigente esa misión de pensar la realidad actual.

Con las dificultades que tiene todo ejercicio taxonómico, organizamos los diferentes trabajos en cinco partes. En la primera, incluimos las reflexiones centradas en la pedagogía, la didáctica y la formación docente. Allí se destacan, entre otros elementos, la construcción de conocimiento en un campo específico del saber escolar, los retos de la formación de maestros en áreas estratégicas, las apuestas pedagógicas para la enseñanza de una disciplina y análisis centrados en el currículo. En la segunda parte, se compilan trabajos que plantean la investigación como un escenario formativo en sí mismo, visibilizando problemáticas que van desde los proyectos curriculares como



espacio de orientación en investigación, hasta miradas interpretativas de la labor científica y de las metodologías en la formación profesional y personal de los maestros. En la tercera parte, se puntualiza sobre la enseñanza y la evaluación, brindando un amplio dossier que incluye análisis sobre políticas públicas, realización de pruebas estandarizadas, impacto de la evaluación en el ejercicio docente, competencias específicas y problemáticas sobre la enseñanza en campos del saber concretos. En la cuarta parte, se ofrece una novedosa mirada de la relación entre arte, pedagogía y educación a través de recorridos por la literatura, la música, la escritura y el arte visual. La última parte se centra en las relaciones que se tejen entre educación e inclusión, aportando elementos para pensar en los retos del posconflicto y la convivencia, las oportunidades educativas para poblaciones con condiciones diferenciales de aprendizaje, el papel de la memoria y la historia en la formación del sujeto, y el posicionamiento de nuevas maneras de hacer educación.

Como se observa, estos itinerarios nos conducen a múltiples lugares desde los cuales pensar la educación, la pedagogía y las didácticas, además de sus relaciones con otros campos del saber. Así mismo, nos abren un abanico de posibilidades para imaginarnos como sujetos productos y productores de nuevas realidades sociales, políticas y culturales. Las palabras que dejamos en manos de los lectores recogen la materialización de esfuerzos cotidianos de personas que creyeron en este proyecto, que le apostaron a seguir investigando a pesar de la adversidad y que, con ello, hicieron una contribución invaluable a la construcción real y propositiva de nuestra Universidad en tiempos agonísticos. Esperamos que la lectura de estos trabajos sea tan enriquecedora como la preparación de este libro.

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Subdirector de Gestión de Proyectos - CIUP



**Parte 1**

**Pedagogía, didáctica y  
formación de docentes**



## Conocimiento didáctico del contenido y su relación con la producción del conocimiento químico

---

Leidy Gabriela Ariza Ariza, Diana Lineth Parga Lozano y Rodrigo Rodríguez Cepeda

**pp. 13-20**

El proyecto "Conocimiento didáctico del contenido y su relación con la producción del conocimiento químico, Proyecto CIUP DQU-520-20" que se encuentra en la primera fase, está formulado desde la línea del conocimiento didáctico del contenido (CDC); este permite indagar sobre el conocimiento enseñado en una disciplina específica, en este caso, el conocimiento químico. En la primera fase, se ha hecho un análisis documental para identificar las relaciones del CDC con el conocimiento químico y desde allí reflexionar sobre su enseñanza en la perspectiva actual, bajo dimensiones pedagógicas, didácticas, epistemológicas e históricas. Por lo anterior, Mora y Parga (2014) conceptualizan que este tipo de conocimiento es un elemento importante del pensamiento e identidad del profesor, representada en la enseñabilidad de los contenidos específicos. Por tanto, en el proyecto al realizar el análisis documental de artículos publicados en revistas indexadas en los últimos diez años en el tema de conocimiento químico y conocimiento didáctico se pretende identificar aspectos que expliquen categorías de análisis dentro del conocimiento didáctico de la química que se enseña en contextos escolares, para ser dialogadas mediante encuentros con profesores de química en instituciones escolares y su coherencia al momento del trabajo didáctico en la escuela, el desarrollo de competencias científicas y el fin educativo en el aula de clases.

En un primer acercamiento y contemplando la intencionalidad del proyecto, se pretende caracterizar el conocimiento químico (CQ) y el conocimiento didáctico del contenido (CDC) en los últimos diez años mediante un rastreo documental. De acuerdo con lo anterior, se hace una revisión de las revistas indexadas por Colciencias (hoy MinCiencias), para identificar la tendencia investigativa materializada por los investigadores en didáctica de la química y el

conocimiento químico reflejado en la escritura técnica de los artículos científicos. La propuesta de investigación entre sus intencionalidades abarca el reconocimiento de diferentes actividades de la enseñanza de las ciencias como la alfabetización científica, el desarrollo de habilidades, competencias, destreza con fines del conocimiento del entorno, al igual que la generación de conocimiento en sus diversas dimensiones (Ariza, Parga y Rodríguez, 2020). En un segundo momento, se propuso desarrollar un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para interactuar con profesores en ejercicio y profesores en formación inicial de Colombia y Brasil, y así constituir una comunidad de aprendizaje que permita establecer relaciones entre el conocimiento y sus procesos de enseñanza en las escuelas y universidades.

Por ello, es importante resaltar que el CQ cuenta con unas dimensiones epistemológicas, históricas, ontológicas, con base en su objeto de estudio. Este CQ es transformado por las acciones docentes, para hacerlo *el conocimiento a enseñar*, es decir, se da una transformación didáctica. Es necesario mencionar que el conocimiento del contenido químico cuenta con una estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina relacionada con su enseñanza tal como lo proponen Grossman, Wilson y Shulman (2005). La estructura sustantiva se basa en líneas, tendencias, leyes del campo de conocimiento. En relación con la estructura sintáctica del conocimiento disciplinar, se fundamenta en la transformación del conocimiento enfatizado como este interactúa con las situaciones actuales del contexto. Por lo anterior, es necesario comprender las tendencias del conocimiento del contenido químico para que el docente justifique y compare con otros saberes que se encuentran en el campo académico. Esto es de relevancia en los juicios didácticos relativos al diseño curricular.

Por tanto, en el diseño curricular se debe pensar en dos aspectos importantes: en primer lugar, el relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que según Ariza y Parga (2011) consideran que lo estático del conocimiento es una problemática a la hora de aprender química, ya que a los estudiantes les cuesta interpretarla, organizarla y describirla en relación con los fenómenos químicos. Por consiguiente, una de las características es el reconocimiento de las estrategias pedagógicas y didácticas que permiten fomentar el conocimiento de la química desde las dinámicas actuales a las que se enfrentan los estudiantes y la escuela, por tal motivo, a estos escenarios el profesorado se ve enfrentado y los conceptos de la disciplina toman importancia para el aprendizaje.

El otro aspecto es la transformación de los conceptos a través del tiempo en la escuela; de acuerdo con esto, Martín del Pozo (1994) discute las relaciones de los conceptos con otros, por ello menciona los niveles sucesivos de la formulación del concepto químico y esto se presenta de manera interna o externa, dependiendo del papel que cumple, la profundidad del conocimiento y su aplicación en el contexto.

Por último, el papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es un desafío para el docente en la interacción con el CDC. En la educación, una de las preocupaciones por los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, se reconoce que es una oportunidad para rectificar modelos, esquemas que han estado en la escuela por mucho tiempo, y fortalecer las experiencias para sus estudiantes (Salbusky, Arévalo y Fernández, 2018). En este sentido, la situación de pandemia, como otros factores, ha llevado a que los procesos educativos sean mediados por las TIC, generando alternativas para la enseñanza de la química.

Por lo cual, uno de los elementos importantes en la propuesta es el desarrollo de un aula virtual para facilitar el diálogo, las experiencias de profesores (en formación, en ejercicio e investigativos), y así reconocer sus destrezas y dificultades al enseñar la química.

En el proceso de interacción con los profesores participantes del proyecto, es esencial la reflexión en/sobre la enseñanza y la práctica docente, e identificar las dimensiones pedagógicas y didácticas alrededor de lo que se enseña. Asimismo, este enfoque le proporciona una identidad a la profesión docente con base al contenido de las disciplinas y su enseñanza, la formación del currículo y el reconocimiento de las relaciones entre los conceptos tanto internos como externos de las disciplinas (Mora y Parga, 2014).

## Metodología

En la primera fase de la investigación se ha propuesto un análisis documental sistematizando las producciones del conocimiento químico y del conocimiento didáctico en la enseñanza de la química, para lo cual fueron analizados los artículos en revistas indexadas de los últimos diez años. Luego de esto, se definieron los temas sobre los cuales hay mayor producción y se clasificaron según su frecuencia, conceptos estructurantes e incidencia en el conocimiento indagado. La información se sistematizó en protocolos de análisis a través de matrices en Excel. En consecuencia, para reconocer la tendencia en la enseñanza de la química y el conocimiento elaborado por investigadores desde las publicaciones, se definieron unas categorías *a priori*, teniendo en cuenta los desafíos actuales y las necesidades convocadas desde la agenda 2030 propuesta por la Unesco, destacando lo relacionado con salud, energía, lo ambiental y alimentos.

En el contexto de la enseñanza de la química también fueron analizados los trabajos de maestría y los planes de estudios de los programas que forman licenciados en Química (Universidad Distrital, UPN y Universidad de los Andes).

El enfoque de la metodología de la fase 1 es de tipo mixto, en la que tienen gran valor los aspectos cualitativos, al definir las categorías de análisis y las emergentes. Lo recopilado aporta en los campos del CD y del CQ en los últimos diez años, y su relación con la formación inicial del profesorado en la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UPN, mediante el trabajo con los semilleros de investigación Alternancias y Chimeía.

De acuerdo con lo anterior, se describen las siguientes etapas:

### Etapa I. Recolección de información

En la selección de textos se establecieron criterios como:

- Revistas indexadas por Colciencias, en las categorías A, B y C.
- Producción científica en didáctica de las ciencias naturales, en especial en la química en los últimos diez años.
- Producción y aplicación del conocimiento en química en los últimos diez años, en revistas nacionales.
- Producción y aplicación del conocimiento en química en los últimos diez años, con autores colombianos en revistas internacionales.

Para sistematizar los artículos publicados en los últimos diez años, se diseñaron dos matrices: una corresponde al CD en la enseñanza de las ciencias naturales y la otra enfocada en la producción y aplicación del CQ.

### Etapa II. Reconocimiento de la metodología de investigación análisis textual discursivo (ATD) en los semilleros y formación de jóvenes investigadores alrededor del tema del proyecto

Con el propósito de formación de profesores investigadores dentro de los semilleros de investigación Alternancias y Chimeía, se desarrolló un taller para la formación y tratamiento de datos mediante la metodología análisis textual discursivo (ATD).

### Etapa III. Análisis de la información

La información se llevó al *software Atlas.ti*® y esta se analizó desde las categorías del CD y CQ, mediante el uso de las categorías de análisis generadas del ATD, denominadas *categorías a priori* y *categorías emergentes*. Al cruzarse entre sí las categorías identificadas se posibilitó la unificación en nuevas categorías emergentes. Finalmente se estudió la categorización y su relación con la formación inicial y permanente del profesorado en ciencias naturales.

### Etapa IV. Diseño del AVA para la interacción docente

En esta fase, se presentó el diseño del AVA, que fue el medio de comunicación entre los investigadores y los profesores participantes (profesores en formación inicial de los semilleros y los profesores de los colegios de Bogotá y de Río Grande (Brasil) involucrados en el proyecto general).

## Resultados y análisis de resultados

En la búsqueda y sistematización de las investigaciones consultadas en revistas indexadas de carácter nacional e internacional en las categorías A y B, relacionadas con la producción del conocimiento químico en Colombia en los últimos diez años (2009-2010), se seleccionaron



384 artículos. Al clasificar las investigaciones en las cuatro categorías *a priori* (alimentos, energía, salud y ambiente), se encontró que 226 de las investigaciones corresponden a alimentos, 98 a salud, 55 a ambiente y 5 a energía.

Entre los resultados se encontró que la mayor incidencia está en los procesos de métodos analíticos, no se halló novedad en la investigación, y los conceptos estructurantes que más se han repetido son los relacionados con estructuras interdisciplinarias.

En el rastreo documental de esta primera fase del proyecto, se sistematizaron 1216 artículos que se clasificaron en dos matrices: una sobre los estudios relacionados con aspectos didácticos de la química y la otra del co.

De acuerdo con las categorías preliminares *alimentos*, *ambiental*, *energía* y *salud*, la ambiental tiene mayor número de publicaciones. Por otro lado, surgieron otras sobre las especificidades de cada uno de los artículos propuestos. Entre ellos se encuentra en mayor número artículos sobre la *formación de profesores* (figura 1). De igual modo, otras categorías emergentes son las *estrategias didácticas* y *pedagógicas* para el abordaje de la enseñanza de las ciencias y, en particular, de la química.

Tabla 1. Revistas sistematizadas

Revista	N.º de artículos
TED	313
Revista de Educación en Química	112
Revista Nova	131
Revista Colombiana de Educación	9
Góndola	50
Revista Enseñanza de las Ciencias	78

Revista	N.º de artículos
Journal of Chemical Education	122
International Journal of Educational Research	10
<b>Total</b>	<b>825</b>

Fuente: Proyecto CIUP DQU-520-20.

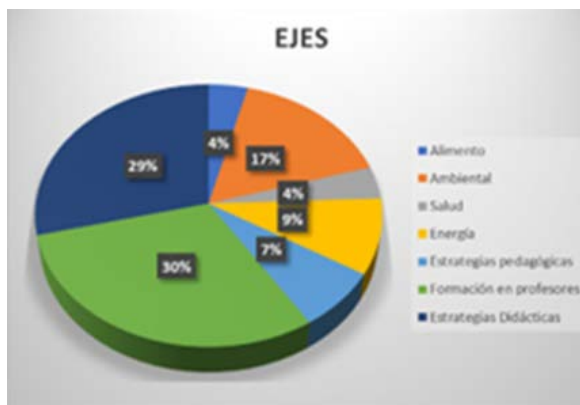


Figura 1. Ejes de categorización

Fuente: Proyecto CIUP DQU-520-20.

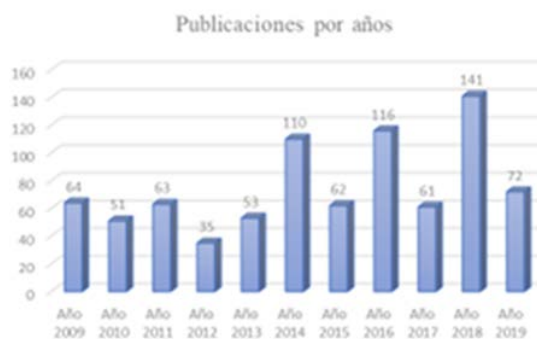


Figura 2. Publicación por años

Fuente: Proyecto CIUP DQU-520-20.

En cada año indagado (2009-2019) se mantuvieron las publicaciones en equilibrio cada año; sin embargo, se presenta una mayor publicación en 2018. Cabe resaltar que se sistematizaron

artículos presentados en el Congreso de la Enseñanza de la Ciencia (figura 2). Por otro lado, en la publicación de las revistas nacionales se publicaron 450 artículos, principalmente de investigadores de Brasil y Colombia; mientras que en las revistas internacionales hubo 375 artículos, algunos de ellos de países como Estados Unidos, México, Chile y Brasil. En estas se contó con poca participación de autores colombianos.

Es importante resaltar que los espacios no convencionales, en particular en uso de las TIC, cumplen un papel fundamental en el desarrollo de estrategias de enseñanza, aprendizaje, diseño y preparación de laboratorios, como actividades evaluativas según los artículos analizados, estos resultados hacen referencia al 11,4 % de los artículos sistematizados; de igual modo, el uso de museos, salidas de campo y otros espacios no formales se resaltan en el proceso de sistematización. Por último, entre los resultados encontrados en el análisis documental de artículos relacionados con el conocimiento didáctico de la química en las diferentes actividades que relacionan las investigaciones en el tema, se identifica que estas propuestas permiten potenciar el desarrollo de competencias científicas; asimismo, las diferentes investigaciones resaltan el contexto, el desarrollo cognitivo y la experimentación para el desarrollo de las clases de la química.

De los artículos seleccionados sobre el co, entre revistas nacionales e internacionales se encontraron 384 artículos distribuidos en las 4 categorías iniciales. Entre los resultados, la categoría con mayor número fue la de alimentos, con 226; seguida de las de salud, ambiente y energía, con 98, 55 y 5 publicaciones respectivamente.

Los resultados para las revistas internacionales indican que se publicaron 23 artículos de autores colombianos; en la categoría que más

se publicó fue la de alimentos, con 19 artículos; mientras que en la de ambiente no hubo publicaciones. La revista que más hizo publicaciones según los criterios de selección es la revista *Food Chemistry*, con 4 artículos; esta revista también es la que más publicaciones de colombianos tiene en la categoría de alimentos con 4. Por otro lado, en las demás revistas internacionales se encontraron 3 publicaciones en la categoría de salud, 1 en la de energía, y ninguna en la de ambiente.

Teniendo en cuenta las publicaciones nacionales e internacionales, los años en los que más se realizaron publicaciones fueron 2015 y 2019, cada uno con 55 publicaciones; por el contrario, los años en los que menos publicaciones fueron 2009 y 2017, con 21 publicaciones cada uno.

### Ambiente de aprendizaje interactivo (AVA)

Como se ha planteado, la interacción con los profesores participantes se hizo mediante un ambiente de aprendizaje interactivo (AVA) para dinamizar los procesos de investigación; este se diseñó desde la plataforma *Moodle* del CIDET de la UPN.

En el diseño de las secciones, está el *inicio* donde hay un contexto general de la investigación y la importancia del uso del espacio virtual; desde allí se ofrece un foro de saludos para presentar el AVA a todos los integrantes y recoger información de base de los profesores.

Posteriormente la presentación de los *Grupos de investigación*, Alternancias, Chimeía y UFPel comparten una breve descripción, redes sociales, logos y demás información con el fin de dar un panorama de los líderes de la investigación. La sección *Experiencias en el aula* cumple con el objetivo de generar el espacio de interacción

para visualizar las prácticas docentes, interactuar con maestros de diferentes instituciones de Colombia y Brasil que permita obtener información del material que utilizan en sus clases los profesores de los colegios participantes. Por último, en la *Biblioteca* hay diferentes documentos alrededor del conocimiento didáctico del contenido, enseñanza de las ciencias y otros temas de interés para todos, que faciliten el intercambio de saberes.

El AVA diseñado permite a los integrantes de la investigación promover el trabajo colaborativo y de aprendizaje entre todos, un acceso simultáneo para compartir experiencias mediante foros y chats, con preguntas de interés alrededor de diferentes temas; cada aporte servirá para la observación de casos y su análisis, a través de la discusión con los profesores participantes y que sea fuente de estudio de contexto reflexivo con los profesores respecto a su CDC.

Gallego (2009) afirma que desde las TIC la educación a distancia surge ante las posibilidades que internet brinda para la interacción, el almacenamiento e intercambio de información y la comunicación global aplicada al *proceso formativo* del ser humano como función social. Por tanto, se resalta la importancia de la plataforma virtual para adelantar procesos y articulación de la investigación en el marco del CDC, además de su relación con la formación de profesores en ciencias.

De acuerdo con el análisis anterior, se resalta la importancia sobre el CDC en la formación de los maestros. Según Grossman et al. (2005), todos los maestros deben comprender la centralidad del conocimiento didáctico para la enseñanza y las implicaciones en la enseñanza y aprendizaje si no se fomenta el conocimiento del contenido; segundo, para la formación de maestros

es necesario reconocer los conceptos centrales y organizativos de la materia de estudio, con el objetivo que la enseñanza sea conceptualizada y fomente el conocimiento, comunicación y alfabetización de estudiantes y profesores.

## Conclusiones

La primera fase del proyecto de investigación sobre el análisis de los artículos en revistas indexadas por medio de la matriz permitió el reconocimiento de conceptos y metodologías sobre las temáticas del conocimiento didáctico del contenido (CDC) y el conocimiento químico (CQ), así como la relación con las categorías *a priori* y emergentes en la construcción del CQ, el desarrollo de propuestas educativas, didácticas y pedagógicas en las ciencias, en particular en la química.

En cuanto al conocimiento didáctico (CD), se encontró que las temáticas con mayor publicación son *Formación de profesores, estrategias didácticas*; con respecto a las categorías *a priori*, se halló el eje ambiental, relacionado a temáticas sobre contaminación y cambio climático. En cuanto a las categorías con menor publicación, se resalta la de energía y salud; cabe resaltar que estas categorías interactúan entre sí por la interdisciplinariedad de estos conceptos para el desarrollo en la enseñanza y aprendizaje de la química.

En relación con las publicaciones, en las revistas nacionales relacionadas en la educación en ciencias con énfasis en la química se cuenta con la divulgación de diferentes investigadores de Colombia y Brasil. Por otro lado, en revistas internacionales, la participación fue de autores de Brasil, y se presenta poca participación de autores colombianos.

En las revistas nacionales e internacionales seleccionadas para la caracterización del CQ, se concluye que la categoría con más publicaciones corresponde a la de alimentos, con 226; le siguen la de salud, con 98; la de ambiente, con 55, y por último, la de energía, con 5. Sin embargo, se pueden presentar ambigüedades en la clasificación entre las distintas categorías *a priori* de selección.

Los profesores en formación inicial identifican unas categorías iniciales, o *a priori*, desde lo conceptual caracterizadas a partir de su experiencia docente, mientras que para establecer unas categorías emergentes lo hacen incluyendo lo desconocido conceptualmente; sin embargo, como la metodología ATD se permite construir teorías emergentes dentro de la investigación, estas finalmente terminan por relacionarse con el discurso del docente, de esta manera se posibilita la formación permanente del profesorado.

## Referencias

- Ariza, L. y Parga, D. (2011). Conocimiento didáctico del contenido curricular para la enseñanza de la combustión. *Educación Química*, 22(1), 45-50.
- Ariza, L., Parga, D. y Rodríguez, R. (2020). *Conocimiento didáctico del contenido y su relación con la producción del conocimiento químico. DQU-520-20*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Subdirección de Investigación CIUP.
- Gallego, J. (2009). AVA (ambientes virtuales de aprendizaje) e investigación como proceso formativo. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 23(54), 109-122.
- Grossman, P. et al. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-25.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-25.
- Martin del Pozo, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes del magisterio*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla, España.
- Mora, W. y Parga, D. (2014). Aportes al CDC desde el pensamiento complejo. En A. Garritz, G. Lorenzo y S. Daza (comps.), *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana* (pp. 100-143). Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Sabulsky, G., Arévalo, E. y Fernández, P. (2018). Conocimiento didáctico del contenido mediado por las tecnologías. Un estudio de caso. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16(9), 55-73.

# Cognición y dimensiones de formación, una teoría integradora

---

María Angélica Carrillo Español, John Alexander Alonso Junca  
y Martha Carolina Sánchez Samaniego

**pp. 21-32**

Este documento se deriva de la investigación "Dimensiones de formación como producción social en los laboratorios de creación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional". La pregunta de partida es: ¿Cómo se producen socialmente dimensiones de la formación en el espacio académico Laboratorio de creación, entendido este como actividad situada? A partir de allí nos planteamos el siguiente objetivo, como uno entre varios, que nos permite avanzar en la comprensión y desarrollo del problema, la conceptualización de las dimensiones de la experiencia humana: cognitiva, estética, comunicativa, ética y valorativa y corporal desde una teoría integradora y será este el que intentamos elaborar aquí iniciando con tres de estas dimensiones: la estética, la corporal y la cognitiva. Como marco conceptual rector del proyecto se ha recurrido a autores como Chaiklin y Lave (2001), con respecto a la actividad situada, A Deleuze (2002) para sustentar nuestros posicionamientos sobre la diferencia y Efland (2004) en lo que se refiere a las teorías sobre la cognición. Estos autores han sido el punto de partida que nos ha dirigido hacia lo que se desarrolla aquí, aunque en este documento no se referencien directamente.

### Dimensión estética: afectación, interacción y formación

La estética, comprendida aquí como una de las múltiples dimensiones de lo humano, hace referencia a la propiedad o conjunto de atributos que comportan los sujetos para percibir o *sentir*<sup>1</sup>

1 Comprendiendo que estética se refiere al *sujeto de sensibilidad*, es decir, a la capacidad de sentir que tienen los sujetos.

tanto su interioridad, entendida como su psique, así como su exterioridad; el mundo que se presenta ante estos y el cual no está vacío, sino que contiene a otros y lo otro diferente a su subjetividad. Esta condición de sensibilidad de los sujetos implica en primera instancia la percepción; no obstante, no se limita a ella, puesto que esta exige la atribución de sentido a lo sentido para su comprensión. De allí, la percepción pasa a la proyección de lo sentido/comprendido, que podría asumirse como las representaciones que los sujetos hacen para presentar a los demás su mundo y las relaciones que establece con este. Cabe señalar que la estética, como dimensión de lo humano, al conectar lo interior con lo exterior del sujeto y viceversa, requiere de la presencia imperativa de los otros sujetos y lo otro, por lo tanto, esta dimensión, al igual que el resto, aunque tiene soporte en la corporalidad de los sujetos, su formación y configuración es el resultado de procesos sociales.

Acorde con lo anterior, lo que aquí se presenta es una serie de reflexiones sobre la dimensión estética en cuanto dimensión humana y de formación, partiendo de que ella es condición de sensibilidad, son las afectaciones las que permiten que la disposición de los sujetos a sentir tenga lugar en ellos, para, a partir de allí, revisar en el conjunto de interacciones que establecen los sujetos al ser afectados, aquellas en el orden de lo sensible, es decir las que podrían entenderse como interacciones sensibles. Por último, se considerará la afirmación final del párrafo anterior, donde se sugiere que la estética como dimensión de formación no depende únicamente de la abertura de los sujetos a percibir, sino que precisa del otro y lo otro para formarse, según lo señala Bustamante (2019), la formación siendo condición humana, solo tiene lugar en la sociedad y en la historia.

## Sensibilidad y afectación

Para poder avanzar en la comprensión de los vínculos dados entre la interioridad y la exterioridad de los sujetos, así como su percepción, es pertinente detenerse en aquello que genera dichos vínculos y tiene lugar en la condición sensible: la afectación. Como ya se ha mencionado, la dimensión estética refiere a la capacidad de los sujetos de sentir o percibirse a sí mismos y al mundo –condición definida por Mandoki (2006) como *estesis*<sup>2</sup>–, la cual es posible porque algo ha afectado al sujeto. Expuesto de otra manera: un aroma, un golpe, un color, un sentimiento, un sabor, un sonido o la mezcla de todo ello junto se constituyen como afectaciones, fenómenos que causan en el sujeto alguna sensación, dada su condición sensible y disposición para dejarse afectar. Sobre este particular, las afectaciones vienen de lo exterior al sujeto hacia su interior. Así que, simplemente no es un fenómeno que sucede en el mundo, sino que es aquello que acontece y concierne al sujeto; en este punto, podría equipararse la afectación al modo como Larrosa (2013) comprende la experiencia, en el sentido que tanto afectación como experiencia son relaciones en la que algo –por fuera del sujeto– tiene efecto en él.

## Interacciones sensibles

Si la dimensión estética del sujeto se corresponde con la percepción, es decir con su capacidad para experimentar la exterioridad, es porque ella misma –la percepción– involucra la sensibilidad o condición sensible. Como tal, la percepción no se restringe a un estado abstracto que tiene lugar en el interior del sujeto, sino que

de él requiere su corporalidad, es decir, de los órganos del cuerpo y su sentido mental (Mandoki, 2006). Así, la corporalidad es el soporte y el medio por el cual la exterioridad puede afectar la interioridad del sujeto; lo mismo, es por medio (aunque no exclusivamente) de esa corporalidad que este afecta la exterioridad. En estos términos, el cuerpo y los sentidos no se reducen a una matriz sensible capaz de capturar las sensaciones que generan en él lo que está fuera, lo que es externo o extraño, o simplemente eso otro, sino que como tal es un cuerpo que acciona, que tiene movimiento, que funciona para interactuar.

Las interacciones entre sujetos devienen en una especie de vínculos sociales que se establecen por intercambios o agencias entre sujetos que de una u otra manera forman las prácticas sociales. Siguiendo a Ricoeur (2006), los vínculos sociales no tienen una naturaleza específica, pero sí unos usos como, por ejemplo, el acuerdo. En este sentido y articulado a la dimensión estética, los vínculos sociales surgidos de las interacciones no tienen una naturaleza sensible, sino que su función es la de activar las sensibilidades de los sujetos, activación que solo es posible por las afectaciones que resultan de los intercambios, de las agencias que se producen entre los sujetos con respecto a ellos mismos y lo otro. A este tipo de intercambios o agencias se les entenderán como interacciones sensibles que afectan la condición abertura de los sujetos.

Mandoki (2006) afirma que, “si el conocimiento es un efecto de la capacidad de conocer del ser humano, la estesis es un efecto de su condición sensible” (p. 61). En este sentido, para que tal efecto exista se requiere primero de la afectación. Aclarado esto, las afectaciones tienen lugar en las condiciones de posibilidad de la estesis, definidos por esta autora como el

2 “Entiendo por *estesis* a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (Mandoki, 2006, p. 50)

espacio-tiempo; la corporalidad (el cuerpo y sus sentidos); la viveza emotiva, y las convenciones culturales. Como tal, la afectación no se localiza específicamente en una de ellas, por el contrario, se requiere que la causación se irradie, expanda, toque o concierna a cada condición, pues ellas mismas son interdependientes.

En consecuencia, la corporalidad como condición de posibilidad para la estesis se ubica en un tiempo/espacio que no es cardinal, y simultáneamente son advertidos por el sujeto. Es decir, el sujeto percibe el tiempo/espacio por medio de sus órganos sensoriales y da sentido a ellos en un proceso mental, a la vez que el sujeto se localiza en un tiempo-espacio. Esta doble situación, la de percibir y participar de esta condición, conlleva entonces a que el sujeto la experimente, sea afectado y la afecte. Además, se estaría hablando de una especie de doble temporalidad, por un lado, y de una multiespacialidad, por otro. Esto quiere decir que hay un tiempo interno constituido por el ahora de la conciencia del sujeto al momento de la percepción (Mandoki, 2006), así como un tiempo externo establecido por los otros y lo otro.

Este tiempo externo es intersubjetivo, por tanto, es un tiempo social que da cuenta de las condiciones de existencia de los sujetos y de sus interacciones, permitiendo organizar la experiencia social y su constitución en sucesiones de acontecimientos que configuran y condicionan lo cultural y lo histórico. Este tiempo, al ser compartido con la existencia de los otros y lo otro, es el tiempo del mundo que se hablaba anteriormente, aquel que da lugar a la afectación en el encuentro, en los desplazamientos, en el movimiento, en los vínculos sociales. Así, los sujetos al tener un tiempo en el cual son activos (interactúan), permiten la estructuración del espacio: el

*aquí* del cuerpo del sujeto (Mandoki, 2006), así como los *aquí* del cuerpo social de los sujetos con relación a ellos mismos y lo otro con lo que cohabitan el mundo. Lo que se sugiere es que el espacio se configura por las interacciones de los sujetos con el mundo y se representa como lugar.

Así como se comprende la existencia de dos tiempos —externo e interno—, se reconoce la posibilidad de un multiespacio determinado por los modos como los sujetos interactúan sensiblemente. En primer lugar, el espacio como condición de posibilidad para los fenómenos estéticos puede localizarse en el cuerpo mismo de los sujetos, ya que, como se ha dicho, es la matriz sensible que comunica la interioridad del sujeto con la exterioridad. Se entiende así al cuerpo como espacio para la estesis, como espacio de la subjetividad, la cual ya no queda restringida a la abstracción, por el contrario, es su extensión física. En segundo lugar, se encuentra el espacio constituido por las interacciones de los sujetos que, aunque determinadas por estos, está condicionado por los medios que utilizan. Este espacio social, a diferencia del espacio subjetivo, no se localiza o define en una única materialidad y confluyen en él, como condición de la estesis, variados fenómenos, incluidos los estéticos. Este espacio se reconoce como intersubjetivo que, articulado con el tiempo intersubjetivo, constituye el mundo social, cultural y simbólico.

Por otra parte, el espacio/tiempo es contexto. Aquí es importante hacer esta ampliación, en tanto que, el contexto abarca lo anteriormente descrito con respecto a ellos dos, pero también permite hablar de otra condición de posibilidad para la estesis de acuerdo con la propuesta de Mandoki (2006), quien entiende que el contexto “está constituido por códigos y convenciones



culturales de percepción formal y significación" (p. 62). Dentro de las producciones resultado de las interacciones de los sujetos se encuentra la cultura, la cual está definida por ellos y esta misma los define en contextos particulares. Así, los códigos y convenciones culturales estructuran el mundo simbólico de los sujetos, es desde allí que pueden ordenar y dar sentido a las experiencias, a las afectaciones y a lo percibido. Es desde el contexto donde los sujetos construyen objetos, artefactos y estructuras, y es allí donde asignan, atribuyen y constituyen sentido a sus producciones; sean materiales o abstractas, sea un monumento o un conocimiento.

### **Formación contextual de la dimensión estética**

Si como se ha mencionado, el contexto se comprende como integración del espacio/tiempo intersubjetivo y está constituido por códigos y convenciones culturales, son las interacciones de los sujetos las que lo configuran, así como los sentidos y significados que ellos asignan a estas. En estos términos, la dimensión estética está afectada por las condiciones contextuales, y en cierto modo, determinada por ellas. Es decir, los sujetos tienen una disposición de abertura al contexto que es indeterminable por ser subjetiva, pero la atribución de sentido y la comunicación de lo sentido sí están determinadas por lo contextual al ser intersubjetivas. Así, la formación de la dimensión estética de los sujetos es posible por las dinámicas entre la interioridad y la exterioridad, por las interacciones que establece el sujeto con los otros y lo otro desde la afectación; interacciones que con la mediación simbólica se organizan en prácticas sociales.

La formación contextual de la dimensión estética está relacionada con prácticas sociales cotidianas vinculadas a la experiencia sensible.

Si se denominan prácticas sociales cotidianas es porque aquí se refiere al diario vivir de los sujetos, en el sentido que estos están constantemente abiertos al contexto y que la dimensión estética en ellos no se restringe a una actividad particularizada, la artística, por ejemplo, sino que es susceptible de estar presente en cualquier tipo de agencia que lleven a cabo los sujetos como resultado de interacciones sensibles. Dentro de las prácticas sociales cotidianas, en su vasta amplitud, están las que tienen lugar en las diferentes esferas de la vida de los sujetos, entendidas como instituciones o matrices sociales (Mandoki, 2006), como la familia, la religión, la escuela o las artes. En todas ellas, está contenida la posibilidad de existencia de interacciones sensibles con atribuciones simbólicas correspondientes a las particularidades de cada matriz.

### **Dimensión corporal**

Lo corporal, como cualquier otro concepto, se convierte en un problema de representación, en donde se determinan o delimitan sus apariciones desde una perspectiva histórica, en donde las aproximaciones epistemológicas construyen la percepción y comprensión del cuerpo como objeto en el que se habita y que funge como medio a través del cual se genera una relación con el otro y con lo otro en lo cotidiano. Los conceptos alrededor de lo corporal se construyen desde discursos de poder y para nuestro caso prevalece una perspectiva occidentalizada que conlleva la tradición clásica desde el pensamiento platónico, en donde la división dual de cuerpo y alma le otorga una connotación negativa al cuerpo, ocupando el lugar de un impedimento para la elevación del alma a instancias de conocimiento superiores, o posteriormente desde el pensamiento cristiano a

etapas espirituales superiores y que va transformándose a través de los procesos sociales para convertirse en el concepto formulado desde una perspectiva de la antropología monista, como lo describe Planella (2015), entendiendo lo corporal como aquello que determina, une, contiene y sin lo cual no es posible ser.

El mismo autor hace un recorrido histórico que termina por situar lo corporal dentro del espacio de la educación. Teniendo en cuenta que las perspectivas epistemológicas que construyen los conceptos no desaparecen y que se insertan lentamente en el sentido común de las sociedades y los individuos, entremezclándose unas con otras, podemos observar que tanto esta tradición clásica mencionada antes, que es adaptada y adoptada por los discursos religiosos, principalmente cristianos, se encuentra vigente en los imaginarios actuales y hace parte de la educación e identidad cultural de las personas. Simultáneamente, esta transita junto con la comprensión del cuerpo como una máquina, cuya finalidad es sostener lo incorpóreo del pensamiento, como si el pensamiento, lo cognitivo, el conocer, pudiera ocurrir independientemente del cuerpo que acompaña este pensamiento, como si la experiencia del cuerpo no fuera el detonante y punto de partida de todo aquello que se construye como idea. Otra concepción de lo corporal que transita paralela a las anteriores y desde la cual se construyen las relaciones entre los sujetos es la idea del cuerpo objeto, que aparece de diversas formas en la cultura, pasando por la esclavitud, la prostitución, la pornografía o el trabajo físico de un obrero, un objeto de consumo que se puede poseer, entregar o explotar, esta última si se le comprende como herramienta de trabajo desde la perspectiva del materialismo histórico.

El cuerpo también está comprendido desde una perspectiva biológica, la condición dada a

lo corporal por su naturaleza, que no deja de ser una mirada construida desde lugares políticos y culturales y que obedece a los contextos históricos en los que aparecen. A partir de esta mirada de lo biológico, elementos como la enfermedad, la discapacidad o la deformidad se construyen como cualidades del cuerpo que se asumen de una manera u otra, por lo general negativa, como objetos en exceso o en falta, y con él a los sujetos que las padecen.

En contraposición a estas comprensiones negativas de lo corporal aparecen otras como el placer, el erotismo y la salud, vistas como cualidades positivas ligadas al cuerpo (Planella, 2015, p. 65).

Desde los espacios educativos más tradicionales, el aprestamiento ha sido un punto de partida de lo que debe ser aprendido sobre el cuerpo para relacionarse socialmente en el espacio del aula, la forma de estar, de permanecer, de controlar el cuerpo propio y al cuerpo del otro está inserto dentro de los ejercicios de biopolítica que recoge Foucault en diferentes momentos de sus reflexiones.

Otro lugar de influencia sobre las miradas culturales que configura la comprensión de lo corporal aparece en la publicidad, que en términos de cultura visual se convierte en formadora por acción de la experiencia, pero también como elemento que aparece de forma más consciente en los espacios académicos como discursos detonantes de la reflexión del sujeto integral. Desde la publicidad se generan estereotipos que repercuten en la comprensión de una mirada ética y estética sobre el cuerpo en lo social (Planella, 2015, p. 72), en contraposición a la imagen subjetiva que se tiene del cuerpo propio y desde la cual también se construyen relaciones con los otros cuerpos, con las dinámicas y posturas sobre lo corporal. Como lo menciona Dolto

(citado por Planella, 2015, p. 77), "la imagen del cuerpo es en todo momento memoria inconsciente de todo lo vivido relacionamente".

El cuerpo está sujeto también a dinámicas que se desprenden de cuatro criterios según los enumera Planella (2015) retomando las técnicas del cuerpo recogidas por Mauss, en donde cada una de estas implica una construcción cultural del cuerpo sujeta a condiciones particulares de momentos y lugares dentro de la historia social. Estos son *criterios de diferencia sexual, edad, formas de transmisión y rendimiento*, contruidos desde perspectivas que comprenden lo biológico y lo cultural según el uso y miradas que históricamente se han tenido sobre el cuerpo.

Todas estas técnicas, como las denomina Mauss (citado por Planella, 2015, p. 77) están sujetas a una condición de educabilidad dentro de la cultura que puede ocurrir formal o informalmente, incluso consciente o inconscientemente.

El cuerpo como construcción cultural desde la perspectiva hermenéutica contemporánea se comprende en constante cambio, inacabado y reinterpretado constantemente en su interacción con la situación, el contexto y los otros, pero también con su condición de objeto a través del cual se define la identidad, en palabras de Le Breton (citado por Planella, 2015), "un lugar de la puesta en escena de uno mismo" (p. 85).

Para el caso de la educación en Colombia, la corporalidad se ha visto sujeta por largo tiempo a la perspectiva moral y religiosa que en la mayoría del territorio prevalece y, en general, a las comprensiones que desde la psicología y la pedagogía se han construido en Occidente, solo recientemente se han intentado implementar políticas públicas con respecto al cuerpo que tengan en cuenta una mirada hacia la diversidad de la comprensión de cuerpo apoyada en

fundamentaciones provenientes del feminismo. Regular el cuerpo de los individuos en sus acciones es aún una problemática constante que confronta cada periodo a políticos y ciudadanos, temas como el aborto, la planificación familiar, el consumo de sustancias psicoactivas, la obesidad o la identidad de género, son problemáticas inherentes al cuerpo y la corporalidad que se debaten sin que parezca haber soluciones o acuerdos definitivos, en países como este donde la violencia física que se refleja en la cotidianidad de masacres, torturas, secuestros, desapariciones y muertes violentas, ponen al cuerpo y lo corporal como una dimensión en donde las tensiones, sociales y culturales de evidencian de primera mano.

## La cognición social

Aproximarse a una teoría acerca de las dimensiones de formación (humanas) a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la creación artística supone su entendimiento, como un conjunto presente en un ser humano, en cuanto unidad individual, así como también en términos de una cierta unidad social. Lo anterior implica la conjunción de dos tipos de teoría: una general (abstracta) y otra particular que describe cómo las dimensiones resultan siendo representaciones y prácticas sociales concretas, pues son ellas, en parte, las que dan cabida a su posibilidad de aprendizaje (individual y social) y quizá de formación.

Siendo el aula la realidad social estudiada, existe un tipo de cognición que resulta básica para aprender con otros y es aprender sobre ellos. A continuación, se presenta un balance inicial de algunos autores que abordan la cognición social, así como algunas implicaciones en relación con el problema de investigación.

En Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá (2006) se recogen los aportes de diferentes autores a la definición de cognición social, allí se plantea que "la cognición social se refiere al conjunto de operaciones mentales que subyacen en las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación, y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros" (Ostrom, 1984; Brothers, 1990, citados por Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, p. 139, 2006).

En otros términos, cognición social "es el conjunto de procesos cognitivos implicados en cómo la gente piensa sobre ella misma, otras personas, situaciones sociales e interacciones" (Penn, Corrigan, Bental, Racenstein y Newman, 1997, citados por Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, p. 139, 2006). "También se considera que son los procesos y funciones que permiten a la persona entender, actuar y beneficiarse del mundo interpersonal" (Corrigan y Penn, 2001, citados por Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, p. 139, 2006). "Estos procesos cognitivos sociales son los implicados en cómo elaboramos inferencias sobre las intenciones y creencias de otras personas y cómo sopesamos factores situacionales sociales al hacer dichas inferencias" (Green, Olivier, Crawley, Penn y Silverstein, 2005, citados por Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, p. 139, 2006).

Estos autores exponen también, siguiendo a Brekke et al. (2005); Green et al. (2005); Green y Nuechterlein (1999), y Penn et al. (2005) (citados por Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, 2006), la interdependencia entre cognición social y conducta social, entendiendo la primera como la mediación entre la neurocognición y el funcionamiento social, concluyendo como partes de la cognición social el procesamiento emocional, la

teoría de la mente, la percepción social, el conocimiento social y el estilo o sesgo atribucional.

Existe también una visión clínica de la cognición social como "proceso que maneja las conductas frente a otros individuos de la misma especie" (Butman, 2001). Butman advierte que diferentes estructuras cerebrales como la corteza prefrontal ventromedial, la amígdala, la corteza somatosensorial derecha y la ínsula guían las conductas sociales, influyen en el razonamiento social y la toma de decisiones (corteza prefrontal ventromedial), el juicio social de rostros (amígdala), la empatía y simulación (corteza somatosensorial derecha) y la respuesta autonómica (ínsula), como parte de "los mecanismos particulares por medio de los cuales se adquiere, representa y recuerda los valores de nuestras acciones" (p. 117). Así, una situación libre de patologías tiene que ver con la correcta sincronización de estas estructuras cerebrales que, según el autor, "actúan de mediadores entre las representaciones preceptuales de los estímulos sensoriales y la recuperación del conocimiento que el estímulo puede gatillar" (p. 117).

Sánchez y Calderón (2009), sin embargo, aluden no a una recuperación, sino a una reconstrucción de la memoria en este proceso. Asimismo, consideran que los sistemas de representaciones sociales, si bien son producto del procesamiento individual, tienen su origen en las comunicaciones sociales (interpersonales o masivas):

[...] hasta ahora el estudio de las cogniciones sociales consideraba que la generación, comprensión y uso de conocimiento se limitaba al procesamiento individual. El ambiente social o natural era únicamente una fuente de estímulos a

partir de los cuales los individuos aislados se enfrentaban con esa información [...]. Es a partir de estas reflexiones, ya esbozadas tiempo atrás por autores como Vygotsky o G. H. Mead, que recientemente se viene hablando de conocimiento socialmente distribuido o cognición socialmente situada. (Hutchins, 1995; Smith y Semin, 2004, citados por Sánchez y Calderón, 2009, p. 90)

Así, siguiendo a Smith y Semin (2004, citados por Sánchez y Calderón, 2009, p. 90), el objetivo fundamental de la cognición es la regulación adaptativa de la acción, las cogniciones están igualmente ancladas en el cuerpo, la cognición entendida como acción es producto de la relación dinámica y activa entre un agente y el ambiente y las cogniciones están distribuidas tanto a través de la relación entre cerebro y ambiente, mediante el recurso a herramientas, como a través de la relación entre agentes sociales, mediante el intercambio comunicativo y discursivo.

Para Flick (1995); Farr y Moscovici (1984) (citados por Sánchez y Calderón, 2009, p. 91) es fundamental comprender que las representaciones sociales son "producto de un conjunto de saberes, valores y formas de actuar proveídos por la tradición, los discursos científicos o religiosos que permiten interpretar el mundo social, los sucesos que allí acontecen y a las personas y grupos que lo integran", considerando que "la organización y producción de las cogniciones sociales, al igual que la organización y producción de la mente, no es un espacio de procesamiento individual" y "la generación compartida y negociada de categorizaciones, atribuciones o analogías acerca del mundo, se presentan en la forma de discursos sociales".

Además, la memoria está definida por los contextos sociales que contribuyen en la codificación, almacenamiento y recuperación de información, por lo que el procesamiento, generación e interpretación de la información deben considerarse como cogniciones socialmente distribuidas.

Por su parte, Parales-Quenza y Vizcaino-Gutiérrez (2010) sostienen desde una perspectiva genético-estructural, las actitudes como elementos primeros y esenciales de estas representaciones sociales y para la estructuración de conocimiento social:

[...] las actitudes se establecen a partir de valores culturales y pueden constituir el núcleo del sistema representacional. El núcleo es indispensable para la organización de los elementos del sistema de creencias, vincula los niveles cultural y social de la representación y permite la organización de los contenidos representacionales en sistemas coherentes de significación. (p. 352)

Así, las representaciones se derivan de contenidos socioculturales:

[...] los elementos originales de cualquier representación social son los valores, los cuales expresan preferencias y expectativas culturales. Es de los valores de donde las actitudes adquieren la fuerza evaluativa, que les permite estructurar los demás elementos de la representación y las (re) construcciones de la información. Las actitudes actúan como elementos primarios en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública; proporcionan una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los

sistemas de creencias, los pondera y le dan significación al sistema representacional. (Parales-Quenza y Vizcaino-Gutiérrez, 2010, p. 358)

El modelo propuesto por Parales-Quenza y Vizcaino-Gutiérrez (2010) "asume la naturaleza proposicional de las creencias al concebirlas como asociaciones entre el objeto actitudinal y sus características y atributos. Los modelos de redes asociativas asumen que los procesos de memoria son mediadores de los fenómenos actitudinales" (p. 358). De hecho, según los propios autores,

Las actitudes pueden considerarse componentes de las representaciones sociales desde un enfoque más heurístico solo en la medida en que las representaciones sociales y las actitudes sean entendidas como esquemas con historia, ligadas a la actividad de los grupos y enraizadas en la cultura y la vida social. La estructura, en este caso, corresponde a una creación colectiva y no a una organización mental. (p. 359)

Este modelo genético-estructural basado en que las actitudes son las organizadoras del sistema de creencias sociales tiene fuertes alcances en el ámbito de "la persuasión, la comunicación y el cambio social".

Hasta acá se pueden identificar algunas implicaciones y quedan abiertas algunas preguntas para el proyecto:

1) Diferentes cogniciones sociales se pueden rastrear en las interacciones entre las personas, los medios y las producciones, en nuestro caso en una clase.

2) Si una cognición social es un sistema complejo, en ese marco encontraríamos el entramado que podría dar pistas sobre el modo como se afectan las dimensiones humanas durante de procesos de enseñanza aprendizaje del saber artístico visual.

3) ¿Qué aporta este concepto al conocimiento estético o corporal? Y para terminar, ¿los aspectos sociales (discursos, representaciones y prácticas) pueden ser un sustrato que permita entender las relaciones entre los *movimientos* de y entre las dimensiones? ¿Qué trazas pueden ser evidenciables desde lo que queda como registro de lo acontecido en el aula de estos *movimientos*?

## Conclusión

Como una conclusión parcial, teniendo estas dimensiones como punto de partida, podemos decir que cada una es un fragmento de un todo, junto con las otras dimensiones pendientes, se puede vislumbrar desde aquí la existencia de ambigüedades en los límites y definiciones de estas dimensiones, ya que constantemente se entrecruzan y reconfiguran unas a otras haciendo de sus fronteras zonas grises, podría decirse que la aparición de unas no sucede sin las otras, lo que hace que describirlas por separado necesariamente suceda muchas veces a través de las demás. Sin embargo, ya que todas como conceptos complejos, han sido construidos históricamente y culturalmente de modo multidisciplinar, son los puntos de relación, las coincidencias, desde donde la posibilidad de comprenderlas dentro de la formación y los contextos surge como medio desde el cual aproximarse a esta teoría integradora que proponemos para encauzar el análisis de lo que ocurre en el espacio de laboratorio de creación de la Licenciatura en Artes Visuales.

## Referencias

---

- Bustamante Zamudio, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Butman, J. (2001). La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26(3), 117-122.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Efland, A.D. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2013). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skilar y J. Larrosa (eds.), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. PROSAICA I*. México: Siglo XXI Editores.
- Parales-Quenza, C. J. y Vizcaino-Gutiérrez, M. (2010). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Planella, J. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo cultura y educación*. Recuperado de [https://www.academia.edu/34562495/Pedagog%C3%ADas\\_de\\_lo\\_Sensible\\_Cuerpo\\_cultura\\_y\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/34562495/Pedagog%C3%ADas_de_lo_Sensible_Cuerpo_cultura_y_educaci%C3%B3n)
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz-Ruiz, J. C., García-Ferrer, S. y Fuentes-Durá, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de Psicología*, 24(1-3), 137-155.
- Sánchez, R. P. y Calderón, D. V. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actuaciones en Psicología*, 23(110), 87-110.





# Profesionalización de educadores infantiles: análisis de tres experiencias de formación de maestros normalistas en ejercicio de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

---

Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez  
y Raúl Uriel Barrantes Clavijo

**pp. 33-42**

Desde el grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos, del programa de Educación Infantil, se viene desarrollando el proyecto de investigación titulado "Profesionalización de educadores infantiles: análisis de tres experiencias de formación de maestros normalistas en ejercicio de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional", con código DSI-527-20, para la vigencia 2020 del CIUP.

De forma general, el proyecto se pregunta por la relación entre la formación de docentes en ejercicio y sus prácticas pedagógicas bajo el entendido de que la formación permanente del profesorado centra su interés en las prácticas de los docentes y en los conocimientos que ha de desarrollar o profundizar, y que están relacionados específicamente con los contextos de acción y reflexión profesional, así como con las condiciones de perfeccionamiento del quehacer docente.

Es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno (Imbernón, 1994, p. 13).

Esta idea resalta la importancia de la formación permanente del profesorado, así como su relación con las posibilidades de profesionalización a través de la búsqueda de mejoramiento continuo, adaptándose a las transformaciones sociales, pues como se ampliará en el siguiente apartado, un factor en la profesionalización es la posibilidad del docente de asumir su responsabilidad y compromiso con la búsqueda de condiciones de desarrollo personal y profesional.

Por esta razón, específicamente el proyecto tiene la intención recuperar la experiencia de maestros normalistas en ejercicio que participaron de tres programas de profesionalización desarrollados en Cali, Guapi y Bogotá, liderados por la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, dando lugar a sus opiniones y percepciones frente a su experiencia formativa. El interés se enfoca en conocer las características de los programas de profesionalización y su incidencia en el desarrollo de capacidades y la transformación de sus prácticas, en aras de determinar desde allí los aportes al programa y, en particular, a la formación inicial de educadores infantiles.

En ese sentido, se consideró relevante, en este momento de renovación curricular y procesos de acreditación, volver la mirada sobre estas experiencias formativas diferentes a la formación inicial y dar cuenta del trabajo que se ha realizado con docentes en ejercicio que trabajan con la infancia, pues no se cuenta con estudios recientes que aborden estos procesos gestados en el programa, y resulta imperioso reconocer la amplia y valiosa experiencia que se tiene en formación de docentes en ejercicio. De esta manera, con este trabajo se busca conocer las características de tres programas de profesionalización docente ofrecidos a profesores normalistas en servicio y su incidencia en el desarrollo de capacidades y la transformación de sus prácticas.

La intención de indagar por las motivaciones y las percepciones de los docentes frente a los programas de profesionalización motivaron la reflexión en torno a los conceptos y las categorías desde las cuales se estaban planteando estas búsquedas. Ello llevó al equipo a desglosar cada uno de los propósitos y profundizar

en los referentes para las indagaciones que se estaban planteando.

Las preguntas que originaron estas reflexiones estaban encaminadas hacia la concreción de lo que para el equipo significa la experiencia formativa, la transformación de las prácticas y el desarrollo de capacidades, no como expresiones abarcadoras sino como categorías concretas, desde las cuales se puede dar cuenta del entramado de significaciones de los maestros en torno a lo que fue su proceso formativo en el programa y lo que este posibilitó o no en la realidad de su contexto educativo y su quehacer cotidiano en la escuela.

### La relación entre el desarrollo de capacidades y de competencias

En primer lugar, es importante situar la discusión de las capacidades en relación con las competencias porque no se pueden utilizar sin distinción específica ni tampoco considerar la capacidad como secundaria al de competencia. El estrecho vínculo entre los conceptos de capacidad y competencia hace que comúnmente se utilicen sin distinción importante. Un breve repaso por sus definiciones permite reconocer que comúnmente la capacidad se ubica en un lugar subordinado al de competencia, como si este último implicara la suma de procederes que hacen a la persona competente; no obstante, esta lectura se considera reduccionista de la relación entre capacidad y competencia.

La comprensión del concepto de capacidad, a la que se alude en este trabajo, se encuentra como un componente a fin al de competencia en el que se apuesta por una comprensión interdependiente entre el ser, el saber y el hacer, esto es, la capacidad de lograr actuaciones pertinentes

sobre la base de lo que se sabe. Así lo expresan Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006, p. 23, citadas por Morales, Morales y Bustos, 2017) al definir la competencia como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido" (p. 251).

Desde esta perspectiva es posible afirmar que el concepto de capacidad tiene puntos de encuentro con el de competencia, entre los cuales se destacan, en primer lugar, la irreducibilidad de sus comprensiones; en segundo lugar, el reconocimiento de un sujeto de saber; y, en tercer lugar, la interacción entre sujeto, conocimiento y contexto. Para hablar del primer punto de convergencia es necesario superar perspectivas tecnócratas desde las cuales se han interpretado o asumido las competencias en el campo educativo, dando lugar a perspectivas críticas en las que se vincula el ser y el saber para determinar que no son conceptos reducibles al desarrollo de habilidades o destrezas para desempeñarse en algo. Aunque la literatura relacionada con el concepto de competencia presente ampliamente su relación con la condición de producir resultados a través de actuaciones eficaces, se hace necesario aproximarse a conceptualizaciones en las que se considere el papel preponderante del saber.

La mayoría de las definiciones de competencia profesional no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto, ni a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer, saber

estar y saber ser. (Proyecto Tuning, 2003, citado por Morales, Morales y Bustos, 2017 p. 251)

Reducir el concepto de *competencia* al simple desarrollo de tareas efectivas, tal y como sucede con el de *capacidad*, instrumentaliza los conceptos y las teorías al servicio de la eficiencia educativa, en la que los resultados priman sobre los procesos y las realidades. Mientras que vincular el saber supone el reconocimiento de un sujeto productor de este.

Esto da lugar al segundo punto de encuentro entre competencia y capacidad: el reconocimiento de un sujeto activo, reflexivo y propositivo que pone en escena permanentemente sus saberes, creencias y experiencias para desplegar sus capacidades. En palabras de Meirieu (2019), un sujeto que sabe que sabe no depende de la interrogación o del llamado externo a actuar, más bien lo intuye lo percibe en el constante compromiso de leer su realidad, tiene iniciativa para poner en escena aquello que sabe. Las competencias ni se piensan ni se dan al margen de sujetos de saber que interactúan y se desenvuelven asertivamente en contextos determinados. En este sentido, Gallego (1999, citado por Morales, Morales y Bustos, 2017) afirma:

Se debería conceptualizar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa, y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar,

explicar, comprender y analizar), y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p. 254)

Finalmente, se encuentra un tercer punto desde el que se reconoce un sujeto que se relaciona con el conocimiento y con los contextos en los que se desempeña. Esto implica reconocer las realidades tener la capacidad de leerlas e interpretarlas para actuar de acuerdo con los requerimientos, pues "una competencia es una llave que no funciona indiferentemente en todas las cerraduras" (Meirieu, 2019, p.103). Las exigencias contemporáneas demandan de un profesional capaz de actuar y orientarse hacia la transformación de realidades a partir de su ser, su hacer y su saber, puesto que, como lo afirman Valles-Ornelas, Viramontes-Anaya, y Campos-Arroyo (2015),

La labor se ejerce en contextos diversos, únicos; los destinatarios cambian, los programas de estudio se modifican y ante esto se prioriza la movilización de competencias intelectuales con la formación continua como una competencia indispensable del docente que lo lleve a ser más sensible ante la pluralidad, abierto a escucharles, a atenderles en sus diferencias, a promover la cooperación en clase, a evaluarles más ampliamente; en tanto se evoluciona hacia el apoyo pedagógico diverso. (p. 204)

En este marco, se supone que la formación permanente le posibilita al profesor asumir los desafíos que le presentan los contextos y las realidades de las comunidades con quienes trabaja, así como sus propias capacidades para dar respuesta a estas exigencias. En el escenario de la formación permanente, capacidad y competencia se corresponden, consolidando así una apuesta que posibilita formar profesores capaces de movilizar sus conocimientos, adaptarlos y ponerlos en juego en su quehacer cotidiano, reconociendo las condiciones cambiantes de los contextos y sus posibilidades de generar acciones pertinentes ante las situaciones que se presentan.

Por ello, la formación se constituye en una experiencia potencial para el desarrollo de capacidades al conjugar aptitudes, actitudes y disposiciones de los sujetos, desde un enfoque humanista, que redundan en un compromiso ético y político de los profesores con su profesión y con las realidades en las que pueden incidir para transformarlas. La comprensión de capacidades enmarca de forma puntual la apuesta de este trabajo en relación con las disposiciones y aptitudes de cada sujeto para optar por actuar frente a las circunstancias y condiciones en las que se encuentre, lo que supone acción, libertad, autonomía e interacción recíproca.

### La experiencia formativa

El programa de Licenciatura en Educación Infantil tiene en uno de sus planteamientos centrales la relación dialéctica teoría/práctica. Postulado que forma parte de las propuestas de profesionalización; en estos programas se relaciona la teoría (conceptos y análisis pertinentes sobre educación infantil) y la práctica de la que son portadores los maestros normalistas en ejercicio.

Un concepto que permite entender esta relación es la de experiencia formativa y se la debemos a Jhon Dewey (1997).

Para este filósofo, "la combinación de lo que las cosas *hacen* a nosotros y lo que nosotros podemos hacerles a *ellas* produciendo nuevos cambios, constituye la experiencia" (p. 231). Al definirla así le imprime a la experiencia un elemento activo. Esta actividad proporcionada por el sujeto puede ilustrarse con la idea que tiene Dewey del aprendizaje, presentando el aprender en dos sentidos. Afirma que si ponemos los límites solo en lo empírico, entonces tenemos acumulación de cosas parciales, acumulación de cogniciones, se aprenden temas concretos. Otra idea de aprender es cuando el sujeto pone algo de su acervo, cuando es activo. Entonces una idea de aprender consiste en acumular y otra consiste en aportar algo que está más allá de la realidad, dándole mayor alcance a lo particular concreto.

Dewey toma el concepto de *experiencia* para hacerlo girar hacia una idea de experimentación. Dice que la experiencia como experimentación va a ser más interesante y va a sumar y adecuar elementos que la experiencia no tenía por lo menos antes del siglo XIX. Estos elementos son dos: uno tiene que ver con los avances de la psicología moderna, creada en el siglo XIX, y el otro son las discusiones sobre el método científico, con su propio punto de vista al respecto.

El avance de la psicología y del método experimental en la ciencia cambia la concepción de experiencia. Se reafirma la idea que la experiencia es práctica, no cognoscitiva; algo del hacer y sufrir las consecuencias del hacer. Pero la antigua teoría se ha transformado al comprender que el hacer puede ser dirigido... y recoger el

pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado. La "experiencia" deja de ser empírica y llega a ser experimental. (Dewey, 1997, p. 234)

Dewey, partiendo de la tradición filosófica, afirma que experiencia y conocimiento se han considerado dos cosas distintas, y propone una nueva interpretación de la experiencia de tal modo que quedaría eliminada la oposición entre estas dos dimensiones; no habría algo exclusivamente práctico y ni algo puramente intelectual. Según Dewey, estamos llenos de oposiciones o dicotomías; por ejemplo, entre *actividad y pasividad*, entre *intelecto y emoción*. Y todo esto termina en la oposición teoría/práctica. Sin embargo, según el mismo autor, no hay tal oposición, no hay que verlas como un dualismo, hay que verlas como un asunto de continuidad entre las dos. La psicología contribuye a mostrar conexiones de la mente; y el método experimental incluye la reflexión en la mirada a la realidad.

¿Hay, entonces, una experiencia que no sería formativa? En efecto no solo hay experiencias no formativas, sino que también las hay contrarias a la formación: "Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de experiencias ulteriores" (Dewey, 2014, p. 72). Es necesario aclarar que la sola actividad no es experiencia. En la experiencia aparece la reflexión; toda experiencia tiene algo de pensamiento. Según el grado de reflexión podemos distinguir "dos tipos de experiencia: unas solo ven que cierto modo de actuar tiene cierta consecuencia; pero otras ven cómo están conexas. Esta ampliación de nuestra visión hace la previsión más exacta y comprensiva. Esta última es una experiencia reflexiva" (Dewey, 1997, p. 131). Entonces, la experiencia formativa es una experiencia reflexiva que da cuenta de

*conexiones*, es decir, hace relaciones entre los acumulados de conocimiento.

Puede decirse que es una observación activa por el pensar y produce algo nuevo en dicha observación o actuación. Para hacer la diferencia entre experiencias formativas, o valiosas en educación, de las que no lo son, Dewey va a proponer la idea de *continuidad experiencial*. "El principio de continuidad en la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de la que viene después" (Dewey, 2014, p. 79). En consecuencia, el desarrollo de una experiencia formativa estimula otras experiencias, de tal modo que incita el interés por explorar y conocer.

### La transformación de las prácticas

Esta categoría se contempla en tanto uno de los objetivos de la investigación se orienta a reconocer la incidencia de los programas de profesionalización docente en la transformación de las prácticas de los maestros normalistas en servicio participantes. Una de las aproximaciones conceptuales iniciales se hace desde las formulaciones de autores como Tardif (2009) y Mercado (2002) sobre el saber docente, asumiendo que dichos saberes de los maestros están estrechamente relacionados con sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, con su transformación.

Como primer elemento a considerar desde esta perspectiva, está la comprensión del saber como un asunto amplio y complejo que involucra las diferentes dimensiones del ejercicio docente: "No creo que pueda hablarse de saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber siempre es el saber

de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera" (Tardif, 2009, p. 10). Esto sugiere contemplar los diferentes elementos que al formar parte de los saberes docentes van a tener una relación con la práctica pedagógica de los maestros y que, en consecuencia, pueden llegar a impactarla. Dentro de estos saberes se encuentran tanto los que provienen de la teoría y la formación pedagógica de los maestros, como de otras fuentes dentro de las cuales están su historia de vida, su experiencia como maestro, su trayectoria formativa, el contexto educativo específico en el que se desempeñan y las relaciones que allí establecen con los otros actores presentes.

La relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. (Tardif, 2009, p. 29).

Asumir esta perspectiva resulta favorable para la investigación, por cuanto se aparta de las miradas tradicionales que sitúan la teoría y la práctica como dos campos que se distancian o van por separado, y en esa medida permite soportar la idea de que la profesionalización de los maestros normalistas efectivamente pudo tener un impacto (tal vez cercano a lo que en la investigación se ha llamado *de transformación*) en las prácticas pedagógicas de sus participantes.

De igual manera, invita a situarse en una perspectiva que asume el trabajo pedagógico

de los maestros como un espacio de creación, de transformación y de movilización propia que ellos construyen cotidianamente, a partir de la acción, la interacción y la reflexión con los niños, con sus pares, con los directivos, con las familias y consigo mismos. Dicho saber es construido por cada maestro, por lo cual se relaciona con sus experiencias personales y profesionales vividas en el contexto donde se desarrolla su trabajo (Tardif, 2009).

Esta perspectiva es afín a una de las tendencias estudiadas por Rickenmann (2007) en torno a la profesionalización de las formaciones superiores, la cual va a ser denominada *alternancia teoría-práctica profesional* (p. 437). Esta tendencia está inspirada principalmente en la perspectiva sociocultural de Vygotsky y reconoce una dinámica de afectación sistémica en la que, todo acto individual está relacionado (afecta y se afecta) por las actividades humanas externas. Esta afectación puede generar cambios internos y de apropiación a través del aprendizaje, que para el caso de los maestros normalistas que participaron en la profesionalización se verían reflejados en sus prácticas pedagógicas.

De esta manera, se comprende que la transformación de las prácticas de los maestros formaría parte de los resultados de un proceso de interiorización de algunos conocimientos que tiene como base la interacción entre los agentes involucrados, y en el que cobra especial relevancia la interpretación y relación que el maestro establece con los saberes que involucran el proceso de formación (Rickenmann, 2007).

Sobre este asunto, Tardif resumiría el valor de lo práctico en la construcción de dichos saberes:

[...] las relaciones de los docentes con los saberes nunca son unas relaciones

estrictamente cognitivas, son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas.

Esa idea [...] indica que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo que no solo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo. Se trata, por tanto, de un trabajo multidimensional que incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional del docente, a su situación socioprofesional, a su trabajo diario en la escuela y en el aula. (Tardif, 2009, p. 14)

En ese mismo sentido, Mercado (2002) propone que los saberes del docente son dialógicos, históricos y socialmente construidos, de manera que los niños a quienes acompañan en su proceso educativo cumplen un papel fundamental en la construcción de aquellos. Por esto, la enseñanza exige de los maestros la capacidad para comportarse como sujetos en interacción con otros sujetos en un determinado contexto, en un marco institucional que descubren progresivamente al tiempo que procuran integrarse a este. Así, se trata del saber de un actor individual, que en su ejercicio profesional lo adapta y transforma según la exigencia de los estudiantes, el contexto y sus propias necesidades y concepciones frente al proceso educativo.

Este dinamismo en torno al saber propio de los maestros habrá entonces que considerarlo para poder identificar sus posibles transformaciones en la práctica durante la profesionalización, de manera que la mirada esté puesta en su naturaleza compleja y multidimensional.

## A modo de cierre

El desarrollo amplio de estas tres categorías ha implicado volver la mirada sobre la apuesta metodológica en torno al estudio de las motivaciones y las percepciones de los maestros normalistas, para dar cuenta desde el relato de su experiencia formativa de las contribuciones que el proceso de formación hizo a sus prácticas y al desarrollo de sus capacidades. En este sentido, se ha profundizado también en la pertinencia del estudio de las percepciones, por cuanto están vinculadas con la personalidad del sujeto, están ligadas a la experiencia y a lo que él interpreta de ellas, de acuerdo con las circunstancias que experimenta (Flores y Herrera-Reyes, 2010 p. 229).

El sujeto tiene la capacidad de conjugar en la construcción de la percepción opiniones y creencias que ha configurado porque circulan en su mundo social; por tanto, involucra también el componente cultural e histórico que le significa lo percibido, apropiarlo, comprenderlo, emitir juicios y relacionarlo con nuevas experiencias. El sujeto va construyendo percepciones de sí mismo y del mundo a partir de la coexistencia con los otros, no se trata solo de un proceso interno del individuo.

La percepción implica una comprensión de las vivencias de acuerdo con las características o condiciones del contexto en el que vive el sujeto, configurando el mundo de significados que atribuye a las experiencias. Por tanto, cada nueva vivencia modifica las nuevas percepciones formando un entramado de significados atravesado por condiciones históricas, sociales, culturales. En este sentido, la percepción supera el reconocimiento de un estímulo o experiencia sensorial,



implica la emergencia de sentidos sobre aquello experimentado y, por consiguiente, está en construcción permanente.

En este sentido, indagar por la experiencia de los maestros en ejercicio en relación con lo que aconteció en su práctica y de sus posibilidades de acción y transformación, a partir de los procesos formativos, posibilita una lectura frente a la pertinencia y retos que tiene la formulación de programas de formación, y en específico de los de profesionalización de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de las percepciones de los egresados de estos programas.

## Referencias

- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Flores, R. y Herrera-Reyes, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por "competencias" del ejercicio de la profesión docente hoy. (Trad. P. Montenegro). *Pedagogía y Saberes*, 50, 97-108. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9503/7039>
- Morales, R., Morales, R. y Bustos, M. (2017). Competencias docentes y desempeño: un estudio con profesores universitarios. *Revista Publicando*, 4(11), 248-269. Recuperado de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/522>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS, Revista Científica*, 9(2), 435-463. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590210.pdf>
- Tardif, M. (2009). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Valles-Ornelas, M., Viramontes-Anaya, E. y Campos-Arroyo, A. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11(4), 201-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596014>



## Las salidas de campo en la formación del docente en Ciencias Sociales\*

---

Alexánder Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache y Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

**pp. 43-52**

\* Durante el primer semestre de 2020, el proyecto contó con la participación como monitores de investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales Angélica María Padilla, Nicol Andrea Santana Tovar, John Greyson Mojica Quijano y Juan Jesús Morera Franco.

## La propuesta

**E**l espacio geográfico es complejo, polisémico y cambiante, por tanto, demanda estudio y comprensión desde variados horizontes conceptuales y teóricos, así como de investigaciones que contribuyan en la formación de docentes que reflexionen, conozcan y enseñen la tríada tiempo/espacio/sociedad.

En esta perspectiva, la salida de campo, entendida como campo de conocimiento que suele articularse en cuanto estrategia pedagógica, propende por la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales que a su vez contribuyan en la formación del docente y dialoguen con los conocimientos propios de la disciplina geográfica, pero también con la comprensión de las dinámicas socioespaciales en los entornos geográficos. Esta mirada aboga por la necesidad de resaltar la consecución y progreso a nivel de asimilación y comprensión de conceptos geográficos, ámbitos procedimentales e impulso de actitudes propositivas, que involucren tanto la fundamentación teórica como su contraste con la realidad. Requerimientos que motivan la transformación en la concepción de la salida de campo, la cual busca liberarla de una actividad más o menos compleja que acude al registro de información, de fenómenos e interacciones presentes en el espacio geográfico y, si se quiere, de hacer una observación estilo *acuario* de los lugares visitados. Pensamos que es necesario reconocer por medio de la salida de campo un horizonte de comprensión de los lugares y de sus formas, de la construcción social del espacio en esos lugares y de la potencialidad de ahondar en las manifestaciones de las sociedades en los territorios; es decir, consideramos la salida como un amplio campo de conocimiento.

Lo anterior valida aún más la importancia y relevancia que se asigna a una salida de campo, por cuanto en ella no solo se cubren aspectos relacionados con la temática a abordar –que de una u otra manera se convierten en un objetivo central del espacio académico–, sino que también permite desarrollar una jerarquización y estructuración más amplia del espacio geográfico para construir un número mayor de relaciones entre la realidad y el pensamiento de los estudiantes. Dicha realidad no solo se refiere a aspectos físicos del lugar; por el contrario, involucra los escenarios que en él se presentan, como: interacciones sociales, ámbitos culturales, aspectos socioeconómicos, conflictos territoriales, valoración del patrimonio, entre otros.

Resignificar conceptos enclavados en acepciones reduccionistas de la geografía y ampliar el horizonte de la salida de campo en una apuesta por la comprensión del espacio geográfico permitirán tener una interpretación y comprensión más rica y variada de lo socioespacial. En esta perspectiva, la salida de campo adquiere mayor fuerza cuando se reconoce su potencial pedagógico y didáctico para el aprendizaje y la enseñanza de la geografía, así como traductor de la realidad biofísica de los paisajes, con la realidad sociocultural de sus habitantes, ofertando una posibilidad en la renovación de los estudios geográficos en la formación de los docentes, en la educación geográfica y en la geografía escolar. En armonía con lo anterior, acompañan a la investigación las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se aprende y enseña el espacio geográfico desde la práctica de la salida de campo?
- ¿En qué medida la salida de campo contribuye en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales?

- ¿Cuáles son las debilidades, retos y posibilidades de la salida de campo en la formación docente, en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales en general?
- ¿Cómo, por medio de la sistematización de experiencias, desde una lectura crítica y comprensiva, es posible aportar elementos conceptuales, metodológicos y procedimentales para consolidar las salidas como campo de conocimiento en la formación de docentes de ciencias sociales?

Así mismo, el objetivo general del proyecto consiste en sistematizar experiencias derivadas de las salidas y de su consolidación como campo de conocimiento en el aprendizaje y enseñanza, particularmente de la geografía, en la formación de docentes en ciencias sociales. Específicamente, se propone a) identificar las salidas de campo de la Licenciatura en Ciencias Sociales y su aporte en el aprendizaje y enseñanza de la geografía; b) analizar críticamente la salida como campo de conocimiento y como propuesta pedagógica y didáctica en la formación de docentes de ciencias sociales; c) reconocer debilidades, retos y posibilidades de la salida de campo en el proceso de formación docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales; y, por último, validar, por medio de la sistematización de experiencias, el aporte de las salidas de campo en el aprendizaje y enseñanza, particularmente de la geografía, y su incidencia en la formación de docentes en ciencias sociales.

### Una aproximación teórica

El desarrollo de la investigación permitirá no solo continuar con la ampliación de los ejes conceptuales que aquí se exponen, sino también realizar la inserción de una lectura crítica, reflexiva y

propositiva de la salida de campo, y su impacto en la formación de docentes que consideren en la práctica en terreno una posibilidad para reconocer y comprender las ciencias sociales, particularmente a la geografía.

### Salidas de campo y formación docente: algunas consideraciones

Las salidas de campo, como estrategia pedagógica, fomentan en gran medida la participación de los sujetos y favorecen la correlación entre la teoría y la práctica. Su implementación en contextos educativos promueve el desarrollo de habilidades creativas que incentivan el pensamiento crítico de los estudiantes, el cual consolida su capacidad reflexiva. No obstante, el recurso didáctico de la salida de campo, aplicado al terreno de la formación de docentes, puede ser aún más fructífero, por cuanto conlleva la preparación de maestros encauzados a la exploración del mundo y, por ende, inquietos en asumir esta estrategia como derrotero en su futura vida laboral.

Las investigaciones desarrolladas alrededor del tema dan cuenta de las potencialidades y desafíos de los viajes de campo en la preparación profesoral; se advierten como esenciales para el despegue de las habilidades sociales de los maestros, y fundamentales para conducir el contacto con la realidad. A continuación, se presenta un balance que vislumbra diferentes reflexiones desatadas frente a la pertinencia de las salidas de campo en la formación de profesores y se evidencian las principales conclusiones amparadas en investigaciones académicas. Se espera de esta forma contribuir al análisis, a partir del rescate de la experiencia como eje crucial del ejercicio docente y como camino adecuado para emprender el encuentro hacia el mundo desconocido.

### Contexto global de la discusión

Christina Tretinjak y Eric Riggs (2008) evidencian la importancia de las salidas de campo en la formación de docentes al documentar su aplicabilidad en la preparación de futuros maestros de geografía. Las salidas de campo se consideran idóneas para guiar el aprendizaje de diferentes conceptos que requieren contacto con el mundo material, por lo que se reconoce que el trabajo de campo promueve el desarrollo de experiencias sensibles que facilitan en gran medida la comprensión de categorías geológicas.

Un estudio desarrollado en una universidad del sur de California, durante dos semestres académicos en el curso de Ciencias de la Tierra, Tretinjak y Riggs (2008) analizaron el proceso de aprendizaje ligado a los viajes de campo, además de dilucidar la potencialidad de recursos como las excursiones y las visitas guiadas. La estrategia desarrollada buscó fortalecer la participación de los estudiantes y aclarar las inquietudes desatadas durante las horas de clase.

Por otro lado, Bryan Rebar (2012) considera que las salidas de campo influyen de alguna forma en el trabajo de los docentes, y para ello recopila diferente información por medio de encuestas, entrevistas y observaciones aplicadas a profesores que dirigieron viajes a un acuario. Se parte de la idea de que la salida es el escenario perfecto para colocar en práctica los conocimientos aprendidos y permite, en consecuencia, desplegar una capacidad creativa de guiar contenidos fuera del margen de la clase tradicional. Así, desde la recopilación de datos, el autor logra comprobar la adaptación de las habilidades del docente en las salidas de campo, puesto que las ideas personales, la experiencia pasada y la formación profesional se ven enfrentadas bajo el mecanismo dinámico del viaje. De esta forma, el

estudio adelantado por Rebar (2012) se preocupa por develar las principales fuentes de conocimiento a las que apelan los maestros en los viajes de campo, y demuestra que estos son esenciales para una formación integral de los profesores.

Partiendo de las dificultades encontradas en el manejo de las salidas de campo, el autor considera necesario capacitar de forma adecuada a los docentes en el uso de este tipo de estrategias pedagógicas. Así, se evidencia que la formación orientada al trabajo de campo potencia no solo las habilidades de planificación de salidas en los docentes, sino también promueve la construcción de mallas curriculares caracterizadas por contener actividades de variada tipología. La experiencia sistematizada en el artículo devela las ganancias obtenidas desde las salidas efectuadas con profesores y estudiantes de la Universidad de Giresun, en ella se resalta que el encuentro con el mundo permitió potenciar el conocimiento alrededor de esta forma de enseñar. Con una metodología de investigación-acción, el estudio adelantado con profesores del curso "Enseñanza de la ciencia en entornos informales de aprendizaje" de la universidad mencionada procuró potenciar las capacidades de los docentes alrededor de la planificación y provecho de la salida de campo.

Interesado por analizar las potencialidades de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía, Ali Balci (2010) señala que su uso es favorable para la recolección de datos y la recopilación de información vinculada a fenómenos espaciales. El autor afirma que los viajes de campo fomentan la síntesis y comprensión de problemáticas particulares, además de ser un camino que conduce a la transformación del conocimiento teórico en práctico. "En las ciencias sociales, los viajes geográficos son un

medio para que los estudiantes den sentido al conocimiento que aprendieron" (Balci, 2010, p. 562). Es un recurso que permite ampliar el horizonte analítico de los estudiantes y fortalece la aprehensión de conceptos geográficos. La salida activa la capacidad reflexiva de quienes participan en ella, pues se liga a la experiencia de cada uno de los sujetos. Para evidenciar lo anterior, Balci recopila la información obtenida por medio de entrevistas aplicadas a profesores de geografía para demostrar la conveniencia de la salida de campo en esta disciplina, y recalca que promueve el reconocimiento de las dinámicas propias del espacio.

En consecuencia, es claro que las salidas de campo anidan el análisis crítico de la realidad a partir de la experiencia sensible. Su implementación sobrepasa la particularidad de los contextos, urbanos o rurales, y permite la investigación empírica. El estudio de los profesores de la Universidad de Illinois demuestra que el trabajo de campo incentiva la vocación profesional de los docentes en formación, y asimismo ayuda a potenciar la correlación entre la teoría y la práctica del maestro. Si bien es cierto que la evaluación de este tipo de estudios requiere de tiempos considerables de observación, como relatan los profesores, sí queda claro que los viajes implementados a escuelas urbanas alimentaron el proceso formativo de los docentes para la diversidad.

### **Discusiones regionales y locales en torno a la salida de campo y la formación docente**

Como resultado del foro 21 del año 2015, publicado en el marco del Geoforo Iberoamericano por el profesor Diego García sobre las salidas de campo, Silvia Aparecida Sousa, Xosé Souto González y el mismo profesor García (2016) sis-

tematizan la experiencia de diálogo y análisis desatada en los comentarios del foro rescatando las potencialidades del viaje de campo como estrategia de aprendizaje. En su artículo, se evidencia que la salida de campo favorece el reconocimiento de las realidades alternas al aula de clase, además de ser innovadora al momento de sobrepasar la tradición magistral de la actividad docente. Los viajes adelantados de forma organizada y orientados al aprendizaje de contenidos guiados por el respectivo profesor permiten reflexionar sobre los contextos observados, así como ayudan a construir propuestas que favorezcan la solución de problemáticas locales. Los profesores señalan que la salida de campo debe ser considerada una estrategia eficaz para la comprensión del espacio geográfico, como elemento esencial que permite a los estudiantes aprehender de forma experiencial los contenidos diseñados por el docente.

No obstante, se reconoce que el trabajo de campo, más allá de ser alternativa al escenario de la clase, debe planificarse y delimitarse para evitar los recorridos esporádicos y alejados de los objetivos propuestos. Por ello, en el artículo se resalta que la identificación de las metas y propósitos es esencial para vincular la salida con el currículo escolar, al igual que la visita preliminar y el diseño del guion como orientador del viaje. Asimismo, la sistematización dada luego del regreso, anclada en reflexionar sobre lo observado y encontrado, es primordial para completar el ciclo analítico del trabajo de campo, puesto que favorece la formulación de inquietudes, el desarrollo de propuestas y la comprensión holística del tema trabajado.

Por consiguiente, reconociendo que la "formación de profesores necesita ser pensada a partir del contexto político, económico, social y

cultural en que las directrices y políticas de la formación de profesores han sido elaboradas" (Sousa, García y Souto, 2016, p. 6), María Graciela Di Franco y Stella Maris (2017) reflexionan sobre la preparación integral de los futuros profesores e investigadores en Argentina. En su artículo analizan el cambio de los planes de estudio de los profesorados impartidos en la Universidad Nacional de la Pampa, los cuales fueron modificados para introducir el campo de la práctica desde los primeros semestres de formación. Las autoras reconocen que el contacto con la escuela favorece la preparación holística de los estudiantes, puesto que lo aprendido en el entorno universitario se ve contrastado con las experiencias obtenidas de la práctica.

El artículo de las profesoras evidencia el potencial de la práctica en la formación de docentes, reconoce que estrategias como las salidas de campo son esenciales para estimular el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la construcción de proyectos. Estas salidas permiten sobrepasar las barreras de las clases magistrales y afianzar alternativas de participación sintetizadas en beneficios recíprocos, tanto para la comunidad visitada como para los profesores en formación. Ahora bien, su uso en el marco de las reformas curriculares de la Universidad de La Pampa dio como resultado la articulación de contenidos, la participación de docentes, estudiantes y graduados. Su implementación en diferentes asignaturas favoreció la comprensión de los contenidos manejados en clase, a tal punto que promovió el desarrollo de investigaciones orientadas a profundizar el trabajo adelantado en campo.

Igualmente, Dayana Álvarez, Wilson Vásquez y Liliana Rodríguez Pizzinato (2016) analizan las salidas de campo como estrategias constructivas

de saber y como posibilidades enriquecedoras para la formación docente. Se considera que "la salida de campo busca la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales, que contribuyen a la formación del docente y al diálogo con los conocimientos propios de las ciencias sociales" (Álvarez, Vásquez y Rodríguez, 2016, p. 62). Además, se evidencia que es una alternativa eficiente para incentivar el intercambio de ideas, la exploración del espacio geográfico y el conocimiento afectivo y cognitivo. Los autores señalan que la experiencia facilita la comprensión de realidades concretas y potencia la reflexión de los actores participantes, es un recurso eficaz para dar cuenta de las complejidades del mundo que cada vez se entrelazan con mayor profundidad.

Es importante recalcar la necesidad de promover salidas de campo pero desarrolladas bajo una planificación estructurada. La organización a partir de fases (preparación, desarrollo y resultados) se vislumbra como forma adecuada de soliviar los inconvenientes dados en el viaje y de conducir adecuadamente los objetivos propuestos desde el inicio. Desde la figura del estudiante de apoyo se devela la importancia de la planificación para el trabajo de campo, puesto que la organización de las actividades a desarrollar permite la consecución de los fines esperados, a la vez que fomenta el trabajo colaborativo indispensable durante el transcurso de todo el proceso. El estudiante de apoyo se reconoce como sujeto activo encargado de la problematización de las realidades estudiadas y de la conceptualización de los fenómenos encontrados. Es un actor transversal durante todo el ciclo de la salida, porque conduce el encuentro con el espacio estudiado, implementa estrategias de intercambio y aprendizaje, y ayuda a la sistematización de la información recolectada favoreciendo la construcción de memoria.



La salida de campo no se ubica solo como un movilizador teórico acerca de lo que es el espacio, sino que reconoce el valor de las sensaciones, sentimientos, vivencias, conocimientos que en ocasiones no se consideran en la universidad como válidos, porque no provienen de fuentes científicas reconocidas. (Álvarez, Vásquez y Rodríguez, 2016, p. 73)

Es en realidad un espacio formativo que brinda elementos para analizar la experiencia desde los horizontes teóricos trabajados en la academia, es el recurso del que se dispone para fortalecer la reflexión acerca de lo vivido, donde se consideran los sentimientos y las condiciones físicas de la zona visitada.

Rodríguez y Pérez (2006) señalan que la salida requiere de un proceso de planificación que contribuya al diseño de guías de trabajo que garanticen la productividad del viaje. Por ello, las guías elaboradas por los docentes y estudiantes son esenciales para consolidar un horizonte de experiencias que den cuenta de la totalidad del escenario intervenido. Los registros fotográficos y los itinerarios son mecanismos enfocados a la preservación de la experiencia, además de ser determinantes durante la etapa de sistematización y construcción de informes colectivos sobre la salida.

A la par de Castro y Sánchez (2006), Cely y Díaz (2008) consideran las salidas de campo como estrategias motivadoras del encuentro con la realidad, las cuales promueven el contacto con las complejidades del mundo fomentando la formación de sujetos emprendedores y ciudadanos críticos. Los autores parten del aprendizaje significativo para retratar la importancia de la salida de campo en el proceso de interiorización, así que

se reconoce que dentro de ella es crucial el despliegue de relaciones profundas con el espacio y de actitudes encauzadas a la preservación del medio. "La enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades no se limita a la simple transmisión de conocimientos; debe, por el contrario, contribuir a mejorar el análisis de la comprensión de la realidad" (Cely y Díaz, 2008, p. 109). La salida se vislumbra como recurso didáctico encaminado al reconocimiento del medio y a la lectura del paisaje, tan crucial para el desarrollo de investigaciones sociales. Es una estrategia que estimula la exploración, despliega la imaginación de los estudiantes, promueve habilidades creativas y mejora las relaciones humanas.

Los viajes realizados a lo largo de la propuesta formativa de docentes fomentaron el encuentro de experiencias y de formas alternas de enseñar. La comunicación entre los educadores fue crucial para incentivar la valoración de lo desconocido que en ocasiones se omite por la monotonía institucional de la escuela. Los viajes, como relatan Cely y Díaz, transformaron la vida de los maestros e imprimieron nuevas lógicas que, con seguridad, resignificaron su forma de enseñar. La experiencia, como principal ganancia de la salida de campo, terminó promoviendo una conciencia reflexiva y un proceso de autoexamen que puso en diálogo lo personal con lo externo; fue aquella prueba que invitó a repensar sobre la pertinencia del comportamiento propio y sobre las posibilidades de cambiar para futuro. Las visitas a comunidades indígenas y a escuelas rurales con modelos pedagógicos diferentes al tradicional fueron recursos que fomentaron el aprendizaje de los docentes viajeros, puesto que pusieron en evidencia alternativas obviadas en la ciudad y ayudaron al proceso reflexivo que alimentó la motivación de los maestros.

### Educación geográfica y formación docente

Tradicionalmente la geografía ha sido entendida y asumida en contextos escolares como una ciencia encargada de la enumeración y descripción de los fenómenos físicos en la superficie terrestre. En parte, por esta razón, ha sido relegada y marginada a una labor netamente de memorización mecánica de datos y lugares, y se ha olvidado su centro de estudio: el espacio geográfico en la interacción sociedad/naturaleza por medio de las personas y las acciones en los lugares que habitan.

Es posible pensar que la enseñanza de la geografía y en especial el fomento de habilidades espaciales permiten reconfigurar la formación de ciudadanos por medio de la enseñanza y aprendizaje del saber espacial, y por tanto, están vinculados al mundo en sus diversas escalas y manifestaciones; esta condición afronta retos, demanda transformaciones. Sin embargo, es válido y fundamental

- Apostar a la comprensión de la dinámica social y espacial que caracteriza el espacio geográfico, del cual son factibles múltiples alternativas para su estudio y futura planificación, entre otros por medio de la salida de campo.
- Transformar la enseñanza fragmentada de la geografía en general, de modo que sea posible desde la integralidad, reconocer las singularidades sin aislar la continuidad que la constituye.
- Reconocer en la discontinuidad entre el espacio percibido, concebido y vivido una posible y necesaria articulación, de manera que lo subjetivo, tan necesario en el estudio de la geografía, aporte valiosos elementos

para su comprensión destacando en ello, por ejemplo, la salida de campo en la formación docente.

Usualmente se ha tendido a minimizar el estudio y comprensión de la acción del ser humano en el espacio, a pesar de que es él quien lo vive, construye, disfruta, adolece, interpreta, modifica, apropia; por tanto, este, más que una acción de la naturaleza, corresponde a la consecuencia de la impronta humana. Por ello es posible pensar en el espacio geográfico desde la polisemia y entender, entre otras, que este:

- Puede reconocerse como escena acorde con el orden natural que lo atribuye y constituye.
- Es el reflejo de acciones humanas plegadas a las posibilidades naturales que él ofrece o que estén en aras del desarrollo social.
- Es propicio para reconocer la transformación de los lugares como consecuencia de los actos humanos. Se podría estar hablando entonces, de un paisaje humanizado.

Cobijados por estas lecturas e interrogantes se plantea la salida de campo como uno de los mejores escenarios para estudiar y comprender el espacio geográfico, pero también como un panorama fecundo en la educación geográfica, en la enseñanza de la geografía y en la formación de docentes. De allí que resulte necesario retomar marcos conceptuales y metodológicos que orienten el trabajo de la salida, los cuales presentan una estrecha relación con aspectos teóricos de las Ciencias Sociales al igual que con aspectos didácticos que posibiliten la reflexión y vivencia como una estrategia pedagógica, y así mismo incorporar enfoques interdisciplinarios que potencien la complementariedad del

saber en una pedagogía en los contextos presentes por medio de las salidas. Esta articulación motiva el engranaje entre el espacio geográfico, las vivencias de los humanos en él, la educación geográfica y demandas de la formación docente.

Resignificar conceptos enclavados en acepciones reduccionistas de la geografía y ampliar el horizonte de la salida de campo en una apuesta por la comprensión del espacio geográfico permitirán una interpretación y comprensión más ricas y variada de los paisajes socioespaciales. En esta perspectiva, la salida de campo asociada con la formación docente y la educación geográfica adquiere mayor fuerza cuando se reconoce como estrategia pedagógica y didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, así como traductor de la realidad biofísica de los paisajes en diálogo con la realidad sociocultural de sus habitantes; esta bina es a su vez posibilidad para aportar en la renovación de los estudios geográficos en los contextos escolares.

De esta manera se está aportando en aspectos que potencian comprender otra perspectiva de la educación geográfica, la cual busca impactar en la formación de los docentes, y a su vez en la geografía escolar por medio de las prácticas pedagógicas reconocidas como espacios de formación, pero también de autocrítica en cuanto a procesos de aprendizaje. De allí que se hace importante resaltar que la salida de campo en el programa de formación de docentes potencia habilidades en cuanto a la estructura misma de su elaboración, distribución de tiempo, itinerarios, recorridos y demás aspectos que no corresponden exclusivamente al marco disciplinar, pero que son fundamentales para una excelente ejecución y aprovechamiento de ella y de su necesidad por reconocer la riqueza y variedad de los espacios geográficos.

Importante recordar que la enseñanza de la geografía y, en especial, el fomento de habilidades espaciales permiten reconfigurar la formación de docentes vinculados al mundo en sus diversas escalas y manifestaciones, por ello es válido y fundamental:

- Apostar a la comprensión de la dinámica social y espacial que caracteriza el espacio geográfico, del cual son factibles múltiples alternativas para su estudio y futura planificación, entre otros por medio de la salida de campo.
- Transformar la enseñanza fragmentada de la geografía en general, de modo que sea viable desde la integración de saberes y experiencias, reconocer panoramas y complejidades en los espacios geográficos.
- Reconocer articulaciones, en la tríada espacio percibido/concebido/vivido, de manera que lo subjetivo aporte elementos de comprensión de los lugares en la combinación educación geográfica/salida de campo/formación docente; así estamos planteando dialécticas que abogan por el reconocimiento de unas geografías renovadas, situadas en la complejidad de los territorios contemporáneos.

### Alcances parciales

De forma general, se puede concluir que la salida de campo, siguiendo las líneas analíticas de los trabajos revisados, es un ejercicio de investigación-acción que se establece como una categoría central para la formación de maestros y, a la vez, despliega todo un conjunto de concepciones epistémicas y metodologías para su ejecución. Las continuaciones y emergencias

planteadas al final del texto son un panorama inicial del estado de la cuestión y necesita ser revisado, reorganizado y replanteado, en la medida en que se hallen más fuentes y se produzcan más reflexiones.

Además, los trabajos presentados en este documento permiten establecer una serie de conceptualizaciones frente a la salida de campo elementales e importantes para analizar su aporte en los escenarios de formación escolar, pero, sobre todo, en los contextos universitarios donde se forman docentes. La salida como escenario de práctica requiere de un ejercicio reflexivo constante que lleve a los estudiantes a pensar las metodologías, estrategias y recursos en el antes, durante y después, para reconocer los retos y posibilidades que hay frente a la salida de campo como componente fundamental de su formación académica y personal.

Reconociendo lo anterior, plantear un proyecto que sistematice las salidas de campo ayuda a comprender y reflexionar sobre cómo estas se están llevando a cabo en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, para tomar los hallazgos, aportes y propuestas que inciden en los procesos formativos de alta calidad en los futuros docentes del país.

## Referencias

- Álvarez, D., Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 61-77.
- Balci, A. (2010). The opinions of the geography teacher candidates about the place of field trips in geography teaching. *Education*, 130(4), 561-572.
- Castro, J. y Sánchez, C. (2006). Salidas de campo como posibilidad de intercambio de capital cultural y fortalecimiento del ser maestro una experiencia pedagógica. *Horizonte Pedagógico*, 8(1), 41-48.
- Cely, A. y Díaz, N. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista EAN*, 64, 101-126.
- Di Franco, G. y Maris, S. (2017). El campo de la práctica en geografía. Una formación que trasciende el aula universitaria. *Huellas*, 21(2), 123-132.
- Rebar, B. (2012). Teachers' sources of knowledge for field trip practices. *Learning Environments Research*, 15(1), 81-102.
- Rodríguez, L. y Pérez, A. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11(2), 229-234.
- Sousa, S., García, D. y Souto, X. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(1155), 1-22.
- Tretinjak, C. y Riggs, E. (2008). Enhancement of geology content knowledge through field-based instruction for pre-service elementary teachers. *Journal of Geoscience Education*, 56(5), 422-433.

## Diseño de una propuesta curricular sobre educación en biodiversidad en un programa de formación de profesores

---

Gloria Escobar, Alejandro Castro, Edgar Valbuena y Robinson Roa

**pp. 53-62**

**E**n el siguiente documento se presentan los avances investigativos del trabajo titulado "La biodiversidad como problema de conocimiento. Fase III: Diseño de propuestas curriculares sobre educación en biodiversidad en dos programas de formación de profesores" (DBI-512-20<sup>1</sup>), en particular centraremos la atención en el trabajo adelantado en uno de los programas de formación, el Programa de Licenciatura en Biología (PLB) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Por tanto, presentamos los siguientes apartados: el desarrollo conceptual, que orienta nuestro proceso investigativo titulado "La biodiversidad como problema de conocimiento". Luego haremos referencia a los aspectos que caracterizan el PLB de la UPN y que sirven como sustento a nuestra propuesta de diseño curricular sobre educación en biodiversidad. A continuación mencionaremos cómo se estructura el programa. Por último, presentaremos la aproximación inicial al diseño curricular sobre educación en biodiversidad, teniendo en cuenta la integración de las dimensiones caracterizadas.

### Sobre la fundamentación conceptual de nuestro proyecto de investigación

Este proceso investigativo tiene su origen en 2018, cuando se desarrolló la fase I "La biodiversidad como problema de conocimiento: Análisis documental sobre las características epistemológicas de la 'biodiversidad' e implicaciones para la formación de profesores". En ese momento,

identificamos cinco dimensiones que nos permiten avanzar en el análisis de la biodiversidad (BD) como problema de conocimiento: *biológica, económico-política, filosófica, sociocultural y educativa*. Este corpus de conocimiento ha orientado el trabajo de las siguientes fases investigativas.

Sobre la dimensión biológica, *Biodiversity* (Wilson y Peter, 1988) fue uno de los libros que abrió la senda documental de nuestro trabajo porque su publicación permitió la popularización del término *biodiversidad* que acuñó Rosen dos años antes en el National Forum on BioDiversity". En el libro se hace referencia a la preocupación por la pérdida de la biodiversidad. Identificamos que su estudio se realiza teniendo en cuenta los tres niveles de la biodiversidad (genético, de especies y ecosistémico), desde la perspectiva de Noss (1990); además de los atributos composición, estructura y función. Aquí están involucrados aspectos de discusión como los mecanismos involucrados en el proceso evolutivo, la noción de especie, la medición y la relación con su valoración, entre otros.

Con respecto a la dimensión económico-política, debido a la preocupación por las tasas de extinción de la biodiversidad, se ha hecho patente la necesidad de una reflexión crítica sobre las dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales relacionadas con su manejo. En este panorama, surge el Convenio de Diversidad Biológica (CDB) (ONU, 1992), el cual se ha convertido en uno de los referentes con respecto al uso racional de los recursos biológicos y la responsabilidad de la humanidad para su conservación. Estas políticas y acciones a su vez tienen implicaciones en los modelos económicos implementados en las diferentes naciones, en particular en las industrializadas. Sin embargo, este es un campo de mucha discusión, si se tienen en cuenta los intereses económicos que

1 Financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), vigencia 2020, código DBI-512-20.

por lo general prevalecen sobre las tendencias conservacionistas.

Por la incidencia humana en la configuración y conservación de la biodiversidad actual, la dimensión filosófica cobra relevancia. Aspectos como el carácter ontológico, estético o ético forman parte de esta. Lo ontológico se relaciona con el origen del término y las implicaciones que tiene su significado en las acciones adelantadas en su conservación. En la misma vía, la noción sobre lo estético supone la manera como se aborda el estudio y protección de los diferentes grupos de organismos. Sobre el aspecto ético, este se puede relacionar con el campo de la *ética ambiental*, la cual se asocia con el CDB (ONU, 1992), en el que se enfatiza la responsabilidad de la humanidad en la conservación de la biodiversidad.

Con respecto a la dimensión sociocultural, las sociedades humanas han impactado de cierta manera en la configuración actual de la biodiversidad, pero a la vez las características geográficas y su biodiversidad ha incidido en la organización de la humanidad; por ello se aborda la valoración de la biodiversidad desde lo cultural y lo tradicional reconociendo la riqueza en diversidad biológica y cultural de los diferentes grupos humanos.

Sobre la dimensión educativa, su conceptualización no ha sido tan clara en el sentido de que han sido pocos los hallazgos bibliográficos donde, de manera explícita, se relacione lo educativo con el estudio de la biodiversidad; sin embargo reconocemos la importancia de que los futuros licenciados en Biología adelanten proyectos en los que se aborden problemáticas de conservación en diversos contextos, que incluyan análisis biológicos, socioculturales, económico-políticos y filosóficos, que como

acabamos de describir, inciden en su estudio permitiendo configurar una comprensión compleja de la biodiversidad.

A partir de los resultados en esta fase investigativa, hemos consolidado dos hipótesis de trabajo, por un lado la importancia que tienen los maestros en ejercicio sobre la formación de una sociedad reflexiva sobre la manera como nos relacionamos con la biodiversidad y su posible conservación; por esto, durante la fase II, "La biodiversidad como problema de conocimiento: Análisis documental sobre las características epistemológicas de la 'biodiversidad' e implicaciones para la formación de profesores. Dimensión educativa en el ámbito nacional" (vigencia 2019), realizamos un análisis documental de tres programas de Licenciatura en Biología, tomando las cinco dimensiones establecidas en la fase I.

Por otro lado, pensamos que, aunque ha sido una riqueza significativa abordar el estudio de la biodiversidad desde la perspectiva multidimensional, hemos identificado situaciones que nos hacen pensar que la perspectiva interdimensional es la más adecuada. Estos dos planteamientos han orientado la ruta de trabajo de la actual fase de investigación.

### Aspectos que caracterizan la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional

Nuestra investigación actual se basa en el diseño de propuestas curriculares sobre la educación en biodiversidad en dos programas de formación de profesores, a partir de la integración de las dimensiones biológica, económico-política, sociocultural, filosófica y educativa de la biodiversidad. En este documento, centraremos la

atención en el trabajo que se viene llevando a cabo en uno de los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Para estructurar la propuesta curricular, inicialmente nos hemos documentado sobre la forma como está organizado el programa de Licenciatura en Biología de la UPN, para identificar en cuál espacio podríamos trabajar, teniendo en cuenta sus fundamentos teóricos y metodológicos. Los documentos estudiados fueron: el *Documento maestro para la renovación del registro calificado* (UPN, 2018), las entrevistas realizadas a tres profesoras de este programa durante la fase II, y el *Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología* del año 2000 (UPN, 2000).

Desde el año 2000 la Licenciatura en Biología de la UPN se ha asumido como un proyecto de investigación por lo que a partir de acciones de autorreflexión y autoevaluación como resultado de procesos investigativos, de reuniones entre profesores, estudiantes, egresados y administrativos, el programa se reconfigura continuamente. En el *Documento maestro* se describen las modificaciones curriculares del nuevo plan de estudio realizadas como resultado de la autoevaluación del programa académico denominado *Proyecto curricular de Licenciatura en Biología* (PCLB), cuya nominación actual será Programa de Licenciatura en Biología (PLB).

A continuación presentamos algunas de las características del PLB que son más significativas para construir nuestra propuesta curricular:

- En el PLB la enseñanza de la biología se plantea desde *una perspectiva contemporánea*, donde se deja de lado el contenido disciplinar para abordar el estudio de situaciones desde un marco histórico, se problematiza la complejidad de la enseñanza y se abordan nuevos diálogos en un escenario plural

epistémico, teniendo en cuenta la construcción de significados frente a la vida y lo vivo, atendiendo a diversos contextos y realidades educativas actuales del país.

En este sentido se hace significativo el estudio de problemas que enfrenta hoy la biología, específicamente en el contexto colombiano. Para el interés de nuestro proyecto de investigación, uno de esos campos de estudio citado en el documento se relaciona con la comprensión sobre qué es la biodiversidad, en particular la colombiana.

- *La interdisciplinariedad* se asume como una estrategia teórico-metodológica para desarrollar el pensamiento complejo en los futuros maestros de biología, que posibilita la conformación de prácticas en torno a la diversidad biológica y cultural del país.
- Aspectos como el *enfoque investigativo* y los *trabajos prácticos* son significativos en sus formas de trabajo. Sobre el primer aspecto, en el documento maestro se plantea que el enfoque investigativo le permite al licenciado en Biología

[...] lograr una formación comprometida con el desarrollo educativo nacional, desde el reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y epistémica y que problematiza y busca alternativas de solución respecto a la diversidad biológica, la sustentabilidad ambiental y el cuidado de la vida. (UPN, 2018, p. 25)

Con respecto a los trabajos prácticos, en las entrevistas que realizamos a tres maestras del programa, ellas ratificaron lo que en varios apartados del documento se expresa sobre su pertinencia. Según las entrevistadas, en el estudio de la biodiversidad se hace importante el



contexto, por lo que cobran relevancia el conocimiento de nuestro país desde sus diferentes realidades culturales, las actividades como salidas de campo y las visitas a museos, acuarios o zoológicos; agregan que en este tipo de actividades se estudia la diversidad de especie en relación con sus ecosistemas, se aborda la faceta cultural donde se pueden conocer las especies usadas por las comunidades, las representaciones de las comunidades sobre esas especies y por qué es importante tener ese conocimiento. Así, se resalta su importancia educativa, antropológica y cultural.

### Estructura del programa de Licenciatura en Biología

El programa está organizado en dos grandes fases: fundamentación (primeros seis semestres) y profundización (últimos dos semestres), en las que se organizan los diferentes espacios de formación a partir del análisis sobre cómo se pueden relacionar los diferentes campos de conocimiento. En la fundamentación se encuentran los Núcleos Integradores de Problemas (NIP), en los que se problematiza la enseñanza de la biología en la contemporaneidad, cada semestre un eje curricular orientado por una problemática de estudio particular a partir de la formulación de proyectos de semestre, los cuales se estructuran con el acompañamiento de tutorías, plenarias y el desarrollo de la práctica educativa integral.

En la profundización se implementarán los *nodos integradores*, teniendo en cuenta la experiencia lograda en los NIP. Aquí los principales elementos integradores son Práctica Pedagógica y Didáctica I y II, el Trabajo de Grado.

Sobre la organización del programa, en las entrevistas las profesoras expresaron que, para

el caso del estudio de la biodiversidad, en el programa se tienen en cuenta al menos dos aspectos: por un lado, los semestres en los que se estudia los niveles genético, de especies y ecosistémico, y por otro, se relaciona la comprensión de los procesos evolutivos, por ello se decide organizar la biodiversidad actual y del pasado de cierta manera, además de relacionar varios campos de conocimiento que le aportan a la comprensión de este proceso.

### Aproximación inicial al diseño curricular sobre educación en biodiversidad a partir de la integración de las dimensiones caracterizadas

Teniendo en cuenta el estudio al PLB, pensamos que el espacio académico en el que podríamos aportar con el diseño curricular sobre el estudio de la biodiversidad, desde una perspectiva interdimensional, es en los *nodos integradores*. Su naturaleza se basa en la integralidad, que es un aspecto fundamental del PLB. Estos espacios académicos empezarán a funcionar en el semestre 2023-II. Se han definido tres nodos centrados en las siguientes dimensiones:

- Conocimiento: conocimientos/saberes sobre la vida y lo vivo.
- Sujetos: cuidado de la vida y enseñanza de la biología.
- Sociedad: relaciones biología-tecnología-sociedad-ambiente (B TSA).

Como estamos en camino de comprender la naturaleza y manera como se implementarán los nodos integradores, hemos hecho una comparación entre estos y los NIP (tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre núcleos integradores de problemas (NIP) y nodos integradores del PLB-UPN

Estrategia / Característica	Núcleos integradores de problemas (NIP)	Nodos integradores
Fase del proceso formativo	Fundamentación	Profundización
Cantidad	6 (ejes curriculares)	3
Descripción	<p>Los NIP se desarrollan en el interior de los ejes curriculares: "son temas-problemas que se desprenden de los desarrollos científicos, tecnológicos, culturales y políticos, y que además cohesionan lo axiológico en la formación del futuro profesional de la educación".</p> <p>Cada semestre del ciclo de fundamentación se articula alrededor de un <i>eje curricular (tema-problema)</i> que determina uno o varios NIP, en ámbitos naturales y sociales. Se espera que el trabajo desde las diferentes disciplinas contribuya al desarrollo interdisciplinario de la solución del (de los) problema(s) específico(s) con asesoría del equipo docente.</p> <p>Los procesos investigativos articulan actitudes, saberes, acciones y prácticas desde una perspectiva de la complejidad.</p>	<p>Los <i>nodos integradores</i> son espacios de articulación curricular donde convergen problemas contemporáneos en enseñanza de la biología en Colombia, así como una diversidad de visiones, prácticas, saberes y/o conocimientos relevantes que fundamentarán las prácticas del futuro licenciado.</p> <p>La noción de <i>nodo</i> favorece el abordaje interdisciplinario y transdisciplinario de dichos problemas, y aporta al desarrollo de ejercicios investigativos. Potencia la articulación entre los grupos y líneas de investigación del DBI.</p> <p>Los nodos son dinámicos y flexibles, se transforman en sus temáticas, problemáticas, metodologías y en la conformación del equipo docente que orientará su desarrollo. Los abordajes de los problemas de los tres nodos se retroalimentan entre sí y se articulan con el trabajo que se realiza en los demás espacios académicos de esta fase.</p>
Naturaleza	Son un elemento constituyente de los ejes curriculares.	Tendrían un carácter similar a un espacio académico.
Fundamentos	Se podría entender como <i>conceptos estructurantes</i> (por ejemplo: identidad, contexto, crecimiento, desarrollo, diversidad, organización, continuidad, mantenimiento, sistemas, interacción).	Dimensiones (conocimiento, sujeto y sociedad).
	Problemas de las disciplinas, en relación con temas y problemas propios del eje.	Problemas contemporáneos en enseñanza de la biología.
	Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad	Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad
Permanencia en el tiempo	Las preguntas orientadoras son más estables, no se modifican constantemente.	Se supone que las temáticas-problemáticas se modificarán de modo más frecuente.
Equipo docente	Todos los profesores del eje curricular.	Aún no es claro, pero deben estar a cargo de un colectivo de maestros.
Estrategias o actividades subsidiarias	Espacios académicos, tutorías, salidas de campo, plenarias.	Aún no es claro.

Estrategia / Característica	Núcleos integradores de problemas (NIP)	Nodos integradores
Concreción	Proyectos de semestre, proyectos de práctica educativa integral	No está definido, pero al ser espacios asociados a la práctica pedagógica y didáctica, se podría elaborar un trabajo análogo a los proyectos de semestre.
Carácter investigativo	Sí: relación con proyectos de semestres y/o proyectos de práctica educativa integral.	Sí: se avizora relación con práctica pedagógica y didáctica, y con el trabajo de grado.

Fuente: elaborado por el grupo de investigación, con base en el PCLB (UPN, 2000) y PLB (UPN, 2018).

## Propuesta diseño curricular sobre educación en biodiversidad

Dado que en los nodos se apuesta por integrar saberes, problemas, discursos y perspectivas teóricas, entre otros asuntos, provenientes de distintas fuentes, avizoramos la pertinencia del estudio de la biodiversidad, entendida desde un punto de vista interdimensional, como un elemento nucleador de dichos asuntos. En este sentido nuestra propuesta inicial la estamos adelantando para el nodo "Sociedad: relaciones biología-tecnología-sociedad-ambiente (BTSA)" y la problemática inicial que suscita debate y líneas de estudio es la aspersión del glifosato para erradicar los cultivos de coca.

Como se mostró en la tabla 1, se tiene cierta claridad sobre la descripción y la naturaleza del nodo integrador, por ser un espacio académico de reciente creación, sin embargo aún está en discusión cómo se va a estructurar metodológicamente su funcionamiento y otros aspectos más. Nuestra propuesta parte de los elementos inicialmente conocidos.

- Los *nodos integradores* son espacios de articulación curricular donde convergen problemas contemporáneos en enseñanza de la biología en Colombia, así como una

diversidad de visiones, prácticas, saberes y/o conocimientos relevantes que fundamentarán las prácticas del futuro licenciado.

- La noción de *nodo* favorece el abordaje interdisciplinar y transdisciplinar de dichos problemas, y aporta al desarrollo de ejercicios investigativos. Potencia la articulación entre los grupos y líneas de investigación del DBI.

Consideramos que las discusiones sobre la aspersión del glifosato para erradicar los cultivos de coca corresponden a un problema contemporáneo, no solo porque es una discusión actual, sino porque las reflexiones involucradas no han perdido vigencia en el sentido que desde hace varias décadas se ha utilizado en Colombia como método para erradicar a las plantas que se han denominado como *cultivos ilícitos*.

Con relación al abordaje interdisciplinar y transdisciplinar. Pensamos que el estudio sobre la problemática del glifosato y la erradicación de la coca nos acerca a discusiones interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, pero además a otros campos de saber que no solo se circunscriban en las disciplinas.

Presentamos aquí algunos aspectos que, hemos proyectado, se pueden abordar en las diferentes dimensiones:

Nos hemos ubicado en el nodo "Sociedad: relaciones biología-tecnología-sociedad-ambiente (BTSa)" en el sentido que la producción del glifosato se encuentra en el campo de la biotecnología, pues forma parte de un grupo de producción dependiente entre productos a nivel industrial: semilla transgénica/herbicida/

abonos, donde en este paquete biotecnológico el glifosato mata el resto de plantas y no las plantas transgénicas. De otra parte, el cultivo y erradicación de los cultivos de coca y los aspectos relacionados con la producción y tráfico de cocaína tienen diversas implicaciones sociales, económicas, etc.

**Tabla 2. Propuesta de diseño curricular teniendo como base la problemática de aspersión del glifosato para erradicar los cultivos de coca.**

Dimensiones	Aspectos por estudiar
Biológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fisiológicos en plantas (herbicidas específicos para cierto tipo de plantas).</li> <li>• Aspectos fisiológicos en humanos (sobredosis, afectación de la salud humana por glifosato).</li> <li>• Aspectos ecológicos (contaminación y recuperación de suelos, agua, organismos biológicos, afectación a polinizadores, tala de bosques para ganar área cultivable, monocultivos, etc.).</li> </ul>
Dimensión económico-política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empresas productoras de insumos agrícolas (herbicida, semillas, abonos).</li> <li>• Estructuras macroeconómicas y microeconómicas (economías mundiales vs. economías locales –presiones para erradicar por parte de Estados Unidos y otros países–, Plan Colombia, ¿en qué se invierten los dineros recibidos?).</li> <li>• Tráfico (armas, microtráfico, pugnas entre mafias).</li> <li>• Políticas sobre lo lícito y lo ilícito (producción droga, dosis mínima, lo medicinal, lo cultural –relación indígenas/planta de coca–, lo recreativo).</li> <li>• Conflictos de los diferentes países (conflicto armado en Colombia, conflictos de regiones –por ejemplo, Colombia, Centroamérica, Norteamérica–).</li> <li>• Entidades como el Instituto Alexander von Humboldt, ¿qué dicen al respecto?</li> </ul>
Dimensión filosófica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética ambiental (implicaciones de la aspersión de glifosato en la biodiversidad y el ambiente).</li> <li>• Valor (la coca diferente valor para el narcotraficante, quien consume o las comunidades indígenas. Su valor intrínseco).</li> </ul>
Dimensión sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modos de vida (oportunidades educativas y laborales –rampachines, traficantes– corrupción).</li> <li>• Cultivos tradicionales (custodios de semillas, semillas modificadas, tiempos de cosechas y formas de comercialización).</li> <li>• Culturas ancestrales (rituales, medicina).</li> </ul>
Dimensión educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar del profesor en esos contextos.</li> <li>• Futuros licenciados realizan sus prácticas y trabajos de grado.</li> <li>• La enseñanza de la biología no puede darle la espalda a lo que ocurre en el ámbito colombiano.</li> </ul>

Fuente: elaborado por el grupo de investigación.

A grandes rasgos nuestro trabajado consiste en plantear un panorama de trabajo desde la incidencia del glifosato en la biodiversidad; así, desde las diferentes dimensiones planteamos unas posibles rutas de trabajo, las cuales serán decididas por los profesores y estudiantes que estén en dicho nodo. La integración de las dimensiones se logrará desde las propuestas de trabajo de los estudiantes a partir del desarrollo de sus proyectos, los cuales estarán acompañados posiblemente por tutorías y salidas de campo.

### Asuntos de discusión

Como estamos en un momento de construcción de la propuesta, emergen aspectos que generan discusión o que van apareciendo en las conversaciones. Dos ejemplos son la discusión entre el planteamiento del programa sobre el abordaje interdisciplinar y transdisciplinar, con relación a nuestra propuesta que refiere a la integración de las dimensiones o interdimensionalidad. El otro ejemplo es que está emergiendo la dimensión histórica sobre el glifosato, aspecto que cobra relevancia en el ámbito colombiano por ser una problemática de larga duración y con diversas implicaciones.

Por otro lado, aparecen las discusiones sobre la metodología que se va a adelantar en los nodos. Es pertinente mencionar que algunos aspectos se relacionan con decisiones administrativas, por lo que nuestra propuesta tendrá unas limitaciones lógicas.

### Referencias

- Noss, R. (1990). Indicators for monitoring biodiversity: a hierarchical approach. *Conservation Biology*, 4(4), 355-364.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1992). *Convenio sobre la diversidad biológica*. Nueva York.
- Universidad Pedagógica Nacional (2000). *Proyecto Curricular Licenciatura en Biología Universidad Pedagógica Nacional Bogotá*. Bogotá D. C.: Facultad Ciencia y Tecnología, Departamento de Biología: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2018). Documento maestro para la renovación del registro calificado del programa licenciatura en Biología Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D. C.: Facultad Ciencia y Tecnología Departamento de Biología.
- Wilson, E. O. y Peter, F. (eds.) (1988). *Biodiversity*. Washington, D. C: National Academy Press.



# Acompañamiento pedagógico situado a maestras y maestros del nivel de transición en instituciones educativas oficiales del país

---

Luz Kathy González Rodríguez

**pp. 63-70**

**D**urante el segundo semestre de 2019, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue elegida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la entidad con quien se establecería un Convenio Interadministrativo (0133 de 2019), en torno a los lineamientos técnicos, pedagógicos y de política pública asociados a la incorporación del enfoque de atención integral y los desarrollos políticos y técnicos para el fortalecimiento de la educación inicial, preescolar, básica y media, desde un enfoque que tiene en cuenta la diversidad poblacional y territorial del país.

El primero de los componentes de este Convenio estuvo dedicado a la formación en servicio de maestros y maestras de preescolar, en la búsqueda por aportar al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas. Así, una de las líneas de este componente se formuló con el propósito de implementar un proceso de fortalecimiento pedagógico situado con maestros y maestras del nivel de transición que se desempeñaban en establecimientos educativos oficiales, focalizados por el MEN.

En mi calidad de asesora pedagógica de esta línea<sup>1</sup>, a continuación presentaré un contexto que busca exponer el sentido que tiene en el país el proceso de *acompañamiento pedagógico situado*. Enseguida compartiré las principales acciones que en materia de acompañamiento realizó el equipo pedagógico y, al cierre, retomaré los principales aprendizajes construidos, los cuales fueron compartidos con el MEN y que para esta presentación se enriquecen con

algunas reflexiones en torno a lo que significa acompañar pedagógicamente, como Universidad, el posicionamiento de las políticas públicas para la educación inicial del país.

### Educación inicial en Colombia

No hay que atravesar la mar incógnita o mandar naves a Marte para transformar los límites del mundo y los científicos de este milenio nos han revelado hallazgos que teníamos casi en nuestras narices. Me refiero al cerebro humano, esa tierra incógnita con tantas zonas sin explorar, y específicamente, al reino de la posibilidad, situado en el cerebro infantil. Gracias a las neurociencias hoy sabemos que, durante la primera infancia, entre los cero y los seis años, se construye la arquitectura cerebral y que nuestras formas de aprender, de expresarnos, de pensar y de sentir se ubican en ese tiempo fértil que se va y no vuelve y que permanece en lo que somos.

**Reyes (2015).**

Empiezo recuperando este apartado de Yolanda Reyes, quien ha sido una figura representativa en la formulación de políticas educativas para la educación inicial en el país, y quien, a través de este texto, expone su postura respecto al origen de la importancia otorgada a la educación inicial, a partir del descubrimiento de la trascendencia que tiene el primer ciclo de vida de los seres humanos. Comprensión que, para Colombia, se ha posicionado con mayor contundencia durante los últimos veinte años, los cuales han sido definitivos para la formulación de políticas públicas que buscan establecer unos sentidos compartidos en torno a lo que debe suceder en todos los entornos educativos para la primera infancia. Dichos horizontes han confluído en una premisa fundamental: la promoción del desarrollo de los niños, el cual se entiende por el MEN (2019) como:

1 En la que participamos un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad, entre las que se encontraban las profesoras Graciela Fandiño y Sandra Durán (coordinadoras y asesoras pedagógicas del Componente).



[...] un proceso de transformación complejo, sistémico, sostenible e incluyente, en el cual se consolida la autonomía y el afianzamiento del sentido colectivo y social de los sujetos. En la medida en que es un proceso multidimensional, multiterminado y multidireccional, debido a que durante el curso de la vida ocurren múltiples cambios en lo ético, estético, racional, afectivo, emocional, espiritual-trascendental, político, ambiental, físico-corporal y lúdico, el desarrollo se ve influenciado permanentemente por las condiciones de vida y las particularidades del contexto en que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes. (Anexo técnico, p. 1).

Esta perspectiva ha inspirado la construcción de la "Política para el desarrollo integral de la primera infancia" y la "Política de nacional de infancia y adolescencia 2018-2030", como apuestas que buscan materializarse a través de acciones como: la prestación del servicio de educación inicial en los establecimientos educativos oficiales del país, el enriquecimiento de los ambientes pedagógicos a través de la entrega de dotaciones de materiales didácticos coherentes con las particularidades culturales y territoriales del contexto y las características particulares de los niños; el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de procesos de formación en servicio, el acompañamiento pedagógico en aula; y el diseño e implementación de acciones con enfoque territorial que fortalezcan el vínculo entre la familia y la escuela, de manera que se reconozca la importancia de su rol (MEN, 2019).

En este contexto de acciones, se ha identificado la necesidad de continuar avanzando en las iniciativas que aporten al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros

y maestras en todos los niveles de educación inicial, de forma que se incorpore la línea pedagógica sobre la cual se ha avanzado. Para ello, los procesos de acompañamiento pedagógico situado o en aula han mostrado una muy buena receptividad, así como posibilidades de impacto en las prácticas, por lo cual el horizonte trazado por el MEN es seguir llegando a zonas del país más apartadas, o a donde esta iniciativa no se ha desarrollado. De igual manera, esta apuesta de formación está cobijando con mayor contundencia a otros actores educativos, como los secretarios de Educación, los directivos docentes, los coordinadores y otros actores asociados a la gestión.

### Proceso de fortalecimiento pedagógico situado en preescolar

De acuerdo a lo anterior, esta versión del *fortalecimiento pedagógico situado en preescolar*<sup>2</sup> se enfoca en el grado de transición en tanto es un nivel que suele quedar "en medio" de lo que se conoce como educación inicial y los primeros grados de la básica primaria, lo que ocasiona cierto olvido por parte de las entidades estatales. En ese mismo sentido, experimenta una especie de ambivalencia respecto a lo que allí debe ocurrir en términos pedagógicos con los niños. Por eso, esta apuesta se centró y buscó posicionar asuntos centrales de la práctica pedagógica, como la planeación, el trabajo con las familias, el diseño de ambientes y la vivencia de las actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio).

<sup>2</sup> Es importante anotar que estas estrategias y la ruta metodológica retomaron las formulaciones del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MAS (en el cual también han participado docentes de la Licenciatura en Educación Infantil), y del Programa "Todos a aprender".

Este proceso contó con la participación de 552 maestros y maestras, quienes estuvieron acompañados por 69 tutores en los departamentos de Boyacá, Cundinamarca (Fusagasugá y Facatativá), Casanare, Yopal, Nariño (Ipiales, Tumaco), Putumayo y Cúcuta. Los tutores a su vez contaron con el liderazgo de 9 coordinadoras regionales<sup>3</sup>.

En términos de lo metodológico, el fortalecimiento se realizó de manera presencial, para lo cual se procuró por la contextualización y atención a las particularidades territoriales de acuerdo con las diferentes estrategias definidas a manera de ciclo:

- *Acompañamientos situados*, en los cuales tenía lugar el encuentro presencial en aula entre un tutor y el(la) maestro(a) de transición. En este espacio se realizaban tutorías, diálogos de saberes, planeaciones e intervenciones conjuntas con los niños.
- *Reflexiones autónomas*, en las que los maestros y maestras participantes se acercaban a materiales de estudio relacionados con los contenidos de cada uno de los ciclos y ejercicios de escritura que recogían sus principales reflexiones a partir de la experiencia.
- *Encuentros grupales*, a través de los cuales los maestros y maestras tenían la oportunidad de compartir experiencias, saberes y acuerdos con sus colegas en torno a sus prácticas pedagógicas con los niños.
- Por último, se realizaron *foros educativos* como parte del cierre del proceso. En estos,

algunos docentes de la Licenciatura en Educación Infantil expusieron sus aportes pedagógicos en el marco de los intereses y necesidades prioritarias, identificados por los tutores en compañía de los maestros y maestras participantes.

En cuanto a los contenidos, el acompañamiento se estructuró a partir de cuatro ciclos, cada uno de los cuales abordó las siguientes temáticas definidas por el MEN, las cuales fueron enriquecidas contando con la experticia de las coordinadoras regionales, las docentes asesoras y la coordinadora de la Línea:

- Ciclo I: Reconocimiento de la práctica pedagógica de los y las maestras participantes.
- Ciclo II: Desarrollo y aprendizaje.
- Ciclo III: Juego, expresiones artísticas, literatura y exploración del medio.
- Ciclo IV: Ambientes pedagógicos.

De manera paralela, el equipo asesor lideró la construcción de línea técnica, en torno a la escritura de documentos orientadores referidos a estrategias pedagógicas y vinculación de las familias, y seguimiento al desarrollo y aprendizaje. Estos documentos se proyectaron como insumos para la continuidad del acompañamiento en una fase de profundización proyectada para el año 2020, teniendo en cuenta los mismos momentos y recursos vivenciados durante la implementación de 2019. Por último, este mismo equipo asesor se ocupó en la construcción de referentes técnicos que dan cuenta de contenidos referidos al ser educador en los primeros años, estrategias pedagógicas y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

3 Todas egresadas o docentes de la Licenciatura en Educación Infantil.

## Reflexiones, aprendizajes y proyecciones

### Selección y acompañamiento a tutores y tutoras

Este resultó ser un aspecto de especial trascendencia durante la ejecución del proyecto, por cuanto las cualidades profesionales, experienciales y humanas de los tutores dependían en gran parte del éxito en el acompañamiento. Fue una tarea que demandó un tiempo bastante extenso en las fases iniciales del Convenio, de manera que se garantizara contar con profesionales que efectivamente tuvieran un conocimiento de la política de primera infancia, una formación profesional como licenciados en Educación Inicial y áreas afines, pero también una trayectoria en el trabajo pedagógico en aula con niños de 5 años. Adicionalmente, se identificó en compañía del MEN la importancia de que fuesen personas oriundas y/o conocedoras de los territorios en los cuales se desempeñarían, ya que esto permitía que contaran con un saber previo sobre el territorio, se sintieran más seguros y fueran acogidos por los equipos de maestros y maestras con mayor confianza y cercanía.

Estos aspectos en su conjunto constituían al profesional idóneo para entablar un diálogo de saberes pertinente, seguro y respetuoso con los maestros y las maestras participantes, reconociendo que los saberes que se construyen con base en las experiencias, las interacciones, los conocimientos, el contexto y la cultura les dan una identidad que se refleja en sus maneras de pensar y actuar en el mundo. Además, les permite apreciar el proceso de asesoría, valorando los aportes conceptuales, profesionales y éticos de quienes los acompañan (Fandiño, Durán y Pulido, 2018).

Por último, se identificó la necesidad de ampliar el número de espacios de fortalecimiento pedagógico durante el proceso, de forma que no bastase con la realización de una inducción inicial, pues las dinámicas en territorio, las particularidades encontradas en las prácticas de los maestros y las maestras participantes y las especificidades teóricas de algunos contenidos, generaban inquietudes sobre las cuales no siempre se pudo hacer un abordaje profundo, dadas las limitaciones de tiempo para el encuentro y la cualificación.

### Los contenidos pedagógicos del acompañamiento

Aunque el acompañamiento se desarrolló especialmente con maestros y maestras del grado de transición, en algunos casos los encuentros grupales se hicieron con docentes de primero y segundo de primaria. En ese sentido, se consideró poco pertinente trasladar la propuesta para la educación de los niños de 0 a 5 años, para los niños de 5 años y más. Esto debido a que los niños de los primeros grados de básica primaria tienen unas características de desarrollo, unos intereses y necesidades de aprendizaje diferentes a las de los niños menores de 5 años (por ejemplo, en lo concerniente a la lectura y la escritura). En ese mismo sentido, las dinámicas institucionales de los colegios son diferentes a las de los jardines, por consiguiente, merecen ser reconocidas y cualquier propuesta que se formule en estas debería ser adaptada.

Sobre este mismo particular, se identificó la necesidad de avanzar con mayor contundencia en el posicionamiento de la política de primera infancia con los maestros y las maestras de transición, quienes la perciben distante y en algunos componentes poco reconocedora

de las particularidades de este nivel educativo. Adicionalmente, se consideró pertinente que los discursos y contenidos que se abordaran reconocieran a los maestros y las maestras como profesionales y en ese sentido como interlocutores que requieren insumos teóricos y prácticos que les propongan reflexiones profundas y argumentadas a partir de las cuales sientan la pertinencia de revisar, reflexionar y dinamizar sus prácticas pedagógicas. Esto, además de formar parte de su reconocimiento como agentes activos en la construcción de su saber, les permite fortalecer la argumentación necesaria para presentar y posicionar ante las comunidades educativas y las familias el sentido de las formulaciones pedagógicas contenidas en los documentos de política pública.

En consecuencia, se entiende que este tipo de formación de maestros y maestras debe

[...] proporcionar la posibilidad para que los profesores se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales (p. 139). Es necesario adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión por los propios profesores. Ello supone entender a los docentes no como consumidores de conocimiento, sino como sujetos con capacidad para generar conocimiento y para valorar el conocimiento desarrollado por otros. La formación del profesorado debe propiciar la capacidad de crítica frente a las propuestas oficiales, en la línea de profesor apuntada por Giroux (1990). Para ello, la formación del profesorado debe promover un contexto para el desarrollo intelectual, social y emocional de los profesores" (Little, 1993, citado por Marcelo, 1995, p. 15)

### **Procesos de cualificación sobre los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar con maestros y maestras de niveles superiores, coordinadores y rectores**

Si bien este proyecto se constituye como una de las iniciativas a través de las cuales el MEN ha ido avanzando en la realización de procesos de cualificación sobre los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar con los profesionales y la comunidad del sector educativo, que desde diferentes roles acompañan a los niños, se identificó que es fundamental fortalecer e intensificar los procesos de formación a los docentes de los niveles de primero, segundo y tercero de primaria, así como a coordinadores, rectores, y el personal de las entidades privadas, pues las acciones y expectativas de estos actores, sobre lo que ocurre en el nivel de transición, generan tensiones e impiden una apropiación real de la política pública.

Así, por ejemplo, luego de participar en el acompañamiento, para algunos(as) maestros(as) no es claro cómo vincular ciertos elementos del acompañamiento con las apuestas curriculares institucionales existentes, no cuentan con el respaldo de sus directivos y también hay oposición por parte de sus colegas de niveles superiores, quienes tienen expectativas muy marcadas sobre el avance en materia de lectura, escritura y otros contenidos formales de la educación básica primaria.

Esto resulta coherente con lo formulado por Calvo (citado por Vaillant, 2016)

A diferencia de las prácticas tradicionales, que relacionan poco las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se

inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores. (p. 10)

### **Asociaciones, redes y comunidades de estudio**

A través de los diálogos con los maestros y maestras participantes, se encontró que el desconocimiento sobre el sentido e importancia de la educación inicial se ve intensificado por el distanciamiento entre este y los demás ciclos de formación. En ese sentido, consideran necesario contar con apoyos para la organización de una red pedagógica de educación inicial que permita la construcción colectiva de saberes en este nivel, así como generar y compartir bancos de estrategias pedagógicas nacionales, realizar encuentros pedagógicos nacionales e intercambiar saberes y experiencias educativas con los niños.

Igualmente se muestran interesadas en la conformación de grupos de estudio locales que posibiliten compartir sus experiencias, socializar y discutir lecturas que les ayuden a fortalecer su formación teórico-práctica. Iniciativa coherente con lo propuesto por Vaillant (2016):

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p. 11)

En este mismo sentido, se considera pertinente la realización de diplomados que permitan profundizaciones en ciertas temáticas, que tengan como enfoque metodológico el diálogo

de saberes, donde los maestros y maestras puedan llegar a socializar y elaborar sus ideas, sus experiencias y ponerlas a la discusión grupal y con el tutor. Espacios donde los tutores escuchen y, a partir de esta escucha, puedan promover interacciones pertinentes. Requeriría que los fundamentos teóricos y conceptuales formen parte de estas iniciativas de formación. Que se lean y discutan experiencias prácticas de otros(as) maestros(as), los cuales pueden llegar a ser desencadenantes de experiencias similares en sus propias aulas y que, posteriormente, lleven a las sesiones presenciales para ser discutidas y enriquecidas con el aporte de todos los participantes (maestras, maestros, tutores). Estos diplomados pueden tener ciertos acompañamientos en aula por parte de los tutores, los cuales se ven favorecidos por la relación de confianza que se construye durante las sesiones presenciales de dicho diplomado. Esta dinámica hace que los maestros y maestras deseen ser visitados en aula.

Por último, se reconoce que algunos de los temas que podrían abordarse en estos diplomados, por la relevancia y el interés que genera en los maestros y maestras, son: los pilares de la educación inicial, estrategias pedagógicas, relación con las familias, enfoque diferencial e inclusión, valoración y seguimiento al desarrollo, lenguaje, pensamiento matemático, entre otros. Si bien en el aula estos temas están integrados, requieren una formación a profundidad que permita entender que la integración debe darse desde las especificidades y no superficialmente.

### **Asesorar desde la universidad**

Conforme a lo anterior, y a manera de cierre, esta experiencia de acompañamiento permitió ratificar que los procesos de formación a maestros

y maestras deben ser liderados por las universidades que tengan programas de formación afines a la educación inicial y preescolar, con el liderazgo de los docentes vinculados a dichas instituciones. Esto garantiza la idoneidad y experiencia necesaria en lo referido a la formación de los maestros y maestras y, a su vez, les permite a las universidades el contacto directo con diversas realidades educativas, así como la incidencia de los aprendizajes allí construidos en sus currículos y en la formación de los (las) futuros(as) maestros(as).

Este tipo de asesoría universitaria debería además contar con tiempos y espacios establecidos en las instituciones educativas, de manera que pueda darse una concentración y dedicación suficiente por parte de los maestros y maestras, a las tareas de planear, observar, reflexionar, sistematizar, compartir los aprendizajes producto de los procesos de asesoramiento, así como asistir a debates pedagógicos (Calvo, citado por Vaillant, 2016).

De igual manera, un aprendizaje a partir de nuestra participación en esta iniciativa es que un proceso de acompañamiento y asesoría pedagógica debe ser contextualizado y basado en relaciones de respeto, observación y escucha, lo cual

[...] favorece que los equipos de trabajo participantes tengan la apertura necesaria para posibilitar un trabajo auténtico, voluntario, colaborativo y, ante todo, que realmente posibilite procesos de acercamiento y comprensión de sus propias prácticas para, desde allí, generar propuestas con miras a la cualificación de las mismas. (Fandiño, Durán y Pulido, 2018, p. 52)

## Referencias

- Fandiño, G., Durán, S. y Pulido, J. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). *Anexo técnico. Desarrollos políticos y técnicos para el fortalecimiento de la educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá D. C.
- Reyes, Y. (14 de septiembre de 2015). ¿Educación inicial o preescolar? *ELTiempo.com* Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16372497>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), 5-13.

**“Vivir para Contarla”: aproximaciones  
teórico-prácticas de la pedagogía  
del turismo en la UPN**

---

Carolina Guerrero Reyes y Sonia López Domínguez

**pp. 71-80**

La vida no es la que uno vivió,  
sino la que uno recuerda,  
y cómo la recuerda para contarla.

**Gabriel García Márquez (2002).**

**E**l semillero de investigación *Vivir para Contarla* nace en la Licenciatura en Recreación, en el espacio académico de inglés, donde se hace énfasis comunicativo en distintas propuestas relacionadas con el proceso de formación de los futuros licenciados en recreación específicamente en el área del turismo, en un ejercicio de alcance intercultural y situado en lengua extranjera. Los estudiantes se enfocan en describir su entorno, reestructurando la forma de aprender contenidos a partir de la propuesta de Kumaraivadivelu (2001) que busca obtener comprensiones profundas acerca de aspectos sociales, culturales y políticos desde contextos propios locales. De esta manera, los estudiantes de la Licenciatura en Recreación adelantan microproyectos de clase en los que exploran su contexto bajo una propuesta turística y recreativa, y en los que se manifiestan distintas experiencias que permiten percibir la ciudad bajo una óptica distinta.

La presentación de estos microproyectos promovió el estudio de temas preponderantes relacionados con el quehacer del licenciado en Recreación, tal como la pedagogía del turismo, desde un enfoque pedagógico de reflexión y transformación, y su relación con la formación docente. Otro resultado parcial de los trabajos de los estudiantes, se identificó la forma en como se relacionan los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los estudiantes de intercambio; estas resultaban distantes y frías, con poca participación y acogida, lo cual provoca un distanciamiento y alejamiento en las formas de interactuar y conocer la cultura del entorno bogotano. Para esto se promovieron

varias formas de participación tales como incluir el proyecto de la Facultad de Educación Física, Onda Bilingüe, y realizar encuentros para conocer la cultura de otros países, y así mismo, algunos estudiantes de intercambio participaron de las salidas programadas por los estudiantes de recreación en el espacio académico de inglés. Estas actividades permitieron indagar acerca de la labor de los licenciados en formación de Recreación sobre cómo mejorar nexos más cordiales ente estudiantes con preguntas sencillas: ¿Cómo generar relaciones más cordiales? ¿Cómo se logra? ¿Qué recursos se requieren?

Estos insumos crearon discusiones acerca de las líneas de trabajo que cubre el programa de recreación, y pensar qué insumos, desde la apuesta crítica del saber disciplinar e intereses propios. Con un grupo de estudiantes se inició una iniciativa que se propuso desarrollar con un enfoque práctico, reconocer y atender aquellas necesidades que podrían ser cubiertas desde una propuesta de acompañamiento y apoyo para estudiantes de intercambio; así, buscamos apoyar procesos de movilidad en alianza con la Oficina de Relaciones Interinstitucionales de la UPN.

### Propuesta de turismo académico en la Universidad Pedagógica Nacional

En encuentros con estudiantes de la Licenciatura en Recreación se evidenció la necesidad de plantear una propuesta pedagógica a través del turismo, que potencie los procesos de internacionalización en la UPN con especial atención a los estudiantes visitantes que realizan un semestre académico en la universidad para brindarles apoyo y seguimiento, y crear un puente de comunicación continua durante su proceso de estadía, fomentado así el intercambio cultural como parte



fundamental en los procesos de aprendizaje, generando a su vez una experiencia grata en la universidad de destino. Para ello, entre otras, se diseñaron planes turísticos en los que se incluyeran elementos y lugares tradicionales de la cultura colombiana y se propiciaran espacios de esparcimiento y convivencia entre los estudiantes para generar una experiencia gratificante, en busca del beneficio y aprendizaje de quienes participan de estas experiencias y forman parte del descubrimiento de la importancia de la pedagogía del turismo y del turismo académico, como dos categorías a estudiar.

"Vivir para Contarla", una propuesta que toma el título de la novela autobiográfica del escritor colombiano Gabriel García Márquez, el cual a través del relato, narra aquellos recuerdos de su vida a manera de recuento, y permite a sus lectores reconstruir recorridos y contextos a modo de una crónica viaje. Se acoge esta idea base para desarrollar una iniciativa con el objetivo de apoyar y complementar la experiencia de movilidad de estudiantes extranjeros como un recuerdo único e inolvidable y, así mismo, mejorar la calidad del ofrecimiento de la movilidad de estudiantes internacionales que deciden estudiar en la UPN como institución académica reconocida por su *trabajo pedagógico y comunitario*<sup>1</sup>. Este trabajo se desarrollaría a partir de tres líneas de desarrollo:

- *Diseño y gestión*: se incluye el diseño y ejecución de actividades turísticas, y gestión de insumos necesarios para lograr el objetivo propuesto.

- *Actividades de integración*: bajo una perspectiva recreativa, diseñar y realizar actividades de integración que permitan reconocer los estudiantes que llegan de intercambio a la Universidad y lograr una mayor interacción con ellos.
- *Formación y acompañamiento*: se trabaja en la creación de talleres de orientación pedagógica para acompañar en primera instancia a los estudiantes monitores de protocolo en la Oficina de Relaciones Interinstitucionales (ORI) para que tengan insumos en el acompañamiento o padrinazgo de estudiantes de intercambio.
- *Evaluación*: al finalizar la implementación, se presenta el seguimiento de la propuesta para ajuste al proyecto.

En 2019 se inició una apuesta práctica que permitió a los estudiantes reconocer sus habilidades y relacionarlas con sus áreas de estudio, acciones que iban más allá del ejercicio de reflexión crítica realizada en espacios académicos, sino que les facilitó tomar decisiones propias para dar solución a situaciones que se presentaban a medida que se ejecutaban las propuestas.

Para dar inicio al propósito del grupo, se estableció contacto con la Oficina de Relaciones Interinstitucionales y se presentó la propuesta. Tras ser aprobada, el grupo inició con la participación de la bienvenida de estudiantes extranjeros para el primer semestre de 2019. Previo a la bienvenida, los estudiantes del grupo visitaron la vitrina turística de Anato para conocer cuáles eran las propuestas de turismo en Colombia, conversar con gestores turísticos y recopilar información para compartir con los estudiantes de intercambio. El día de la bienvenida, se

1 Tomado de las entrevistas realizadas a estudiantes de intercambio durante bienvenida 2019-1. Grabación VPC-01\_2019-1.

apoyó a movilidad académica con una carrera de obstáculos para que los estudiantes reconocieran las instalaciones de la Universidad; luego terminaría con una invitación del grupo "Vivir para Contarla" acompañado de una serie de actividades de integración, extender la invitación a compartir dulces tradicionales colombianos, y finalmente se entrega, a cada estudiante, un paquete de lugares turísticos para visitar Colombia. En esta primera sesión, los estudiantes reconocieron las habilidades y capacidades para ejecutar prácticas relacionadas con su campo de acción, y aquello que vendría luego como el seguimiento y acompañamiento a estudiantes de intercambio.

La gestión como factor importante en las propuestas de turismo fue el siguiente reto para los estudiantes. Se propusieron varias invitaciones para hacer salidas turísticas y se centró el ejercicio práctico de gestión en llevar a los estudiantes de intercambio a las minas de sal de Zipaquirá. Para ello, los estudiantes buscaron información, establecieron contactos, conocieron las diferentes instancias de la Universidad que se requieren para realizar una salida y establecieron un presupuesto. Como producto de esta labor, lograron llevar un grupo de 25 estudiantes a Zipaquirá, que incluyó entrada sin costo a las minas, recorrido turístico por el municipio y un almuerzo en uno de sus restaurantes más reconocidos, al igual que el apoyo de la ORI para gestionar el transporte hasta el lugar de destino. Esta iniciativa dio paso a realizar propuestas con otros grupos que llegaron a la Universidad, por ejemplo, participación de salida turística a Bogotá con los estudiantes de intercambio provenientes de República Dominicana, durante su curso de verano, y también con profesores. Se extendió una invitación especial a participar de

un día de actividades con el grupo de República Dominicana, en Villeta. Para el segundo semestre de 2019, se realizó la segunda bienvenida con el nuevo grupo de estudiantes de intercambio. Se extendió una invitación a hacer y volar cometa en el Parque Simón Bolívar como una de las prácticas populares de agosto y septiembre, y la invitación a conocer Valmaría con el evento: *Valmaría Karaoke Fest*.

El cierre de 2019 tuvo varias líneas de indagación a partir de las siguientes reflexiones: los estudiantes locales no conocen la ciudad y sus alrededores; la información y formas de interacción es limitada, se requiere que las actividades planteadas se integren estudiantes locales para que conozcan lugares de Bogotá y sus alrededores; la información debe ser un componente del plan de formación propuesto inicialmente, y la necesidad de sistematizar la experiencia y reconocer el valor de la pedagogía del turismo en los procesos de formación de licenciados en recreación y así mismo, la importancia de elaborar una idea propia acerca del turismo académico qué es, cómo se constituye, cuál es el valor que tiene al interior de las instituciones de educación superior. Paso que da a la constitución formal como semillero de investigación y postularse para ser parte de la vigencia 2020 en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP).

### Desarrollo de la iniciativa

Esta propuesta busca dilucidar en las narrativas de las experiencias de los estudiantes sobre *lo vivido, lo conocido y lo aprendido* para comprender de qué manera se percibe el turismo académico. Por eso, esta iniciativa reconoce la importancia del viaje como experiencia y se apoya en los fundamentos de la pedagogía del

turismo para comprender el turismo académico como posibilitador de una apuesta intercultural en la UPN.

Como base del proyecto se considera al turismo académico como:

Un tipo de turismo especializado en donde el viaje tiene un alto contenido educativo ya que no todo se aprende en las aulas sino en el mundo exterior, es una oportunidad que explora de primera mano los sitios previamente elegidos con el objetivo de experimentar un ambiente desconocido, pero sin la típica presión de las tareas y exámenes de la educación convencional. (Vera-Peña, Hasing-Sánchez y Guillén-Herrera, 2015, p. 75)

El turismo académico es una categoría de turismo en donde se generan aprendizajes que van más allá de la simple experiencia generada por el viaje, y relacionado con el turismo cultural "que tiene el objetivo de disfrutar de bienes culturales tales como: el patrimonio histórico, el artístico, los museos, la gastronomía, entre otros y representa un contacto directo con diferentes costumbres y poblaciones, ocasionando un encuentro de culturas" (Kravets y De Camargo, 2008).

El proceso de formación en la Licenciatura en Recreación busca que sus estudiantes encuentren diversas formas de interactuar *en el mundo contemporáneo* desde una postura crítica y propositiva, abarcando actividades de diversión, esparcimiento y el viaje como una experiencia de indagación política, social y cultural, que les permite generar un carácter distintivo para la "promoción de la transformación social" (Universidad Pedagógica Nacional, 2013, p. 98). La propuesta trabaja los principios del turismo que

promueve la Licenciatura en Recreación como el contacto entre culturas, la percepción del ocio como un de formación, el viaje como la constitución de la experiencia bajo la práctica turística en tres dimensiones: el campo patrimonial y la identidad, el territorio como construcción simbólica, y la puesta en acción de la capacidad educativa que se genera antes, durante y después de la experiencia.

El proyecto buscar llevar a cabo un proceso de formación investigativa a partir del ejercicio práctico dentro de la Universidad con los estudiantes de intercambio. Se acoge esta iniciativa con el objetivo de fortalecer la categoría de pedagogía del turismo, su relación con la recreación y la apuesta por reconocer la promoción del turismo académico en la UPN, a través de una sistematización de experiencias, que se trabaja a partir de tres líneas de trabajo:

- Diseño y gestión de actividades a realizar.
- Evaluación de las acciones que apoyan la realización del proyecto.
- Lecciones aprendidas relacionadas con las implicaciones del turismo desde una perspectiva pedagógica.

Con estas consideraciones, el desarrollo del trabajo para el año 2020 tiene como propósito principal: posibilitar el estudio, discusión y función práctica de los procesos de formación en pedagogía del turismo que se aborda en la Licenciatura en Recreación a través de la sistematización de la experiencia "Vivir para Contarla" para promover el turismo académico a los estudiantes de intercambio de la UPN. Este se soporta en tres objetivos:

- A nivel pedagógico, se busca fortalecer el componente integrador y multidisciplinar

para trabajar colaborativamente desde los saberes que promueve la Universidad a través de la creación de talleres de orientación pedagógica, reconociendo el turismo académico como una categoría de estudio propuesta desde la Facultad de Educación Física para la UPN.

- A nivel institucional, se propone mejorar la calidad del ofrecimiento de los procesos de intercambio de la UPN, creando una experiencia única e inolvidable para los estudiantes extranjeros que visitan la universidad por un semestre académico, a través de diferentes espacios que recogen las propuestas locales relacionados con el turismo y que afectan el campo social en contextos comunitarios, solidarios y de construcción de paz vigentes en la ciudad y en el país.
- A nivel investigativo, se está trabajando por sistematizar la experiencia "Vivir para Contarla", de formación investigativa en pedagogía del turismo, su importancia y sus implicaciones con el turismo académico y cultural en la Universidad Pedagógica Nacional.

### Línea de indagación

La línea de indagación, en un proceso más formal enfocado a acciones y desarrollos de la formación investigativa, generalmente promueve el desarrollo de habilidades investigativas y proporciona una ruta metodológica para luego encontrar respuestas, según lo propuesto por Camacho, Casilla y Finol de Franco (2008), quienes muestran un ciclo de indagación que inicia con una invitación a participar de la iniciativa, luego genera una pregunta, inicia una fase de investigación, pasa a la elaboración de una propuesta, luego pasa a una fase de reflexión que

da pie para la acción a implementar, que parte de una idea central y conocimiento previo.

En el caso del semillero de investigación "Vivir para Contarla", se partió de un conocimiento previo, ejercicios prácticos que llevaron a construir de manera colaborativa docente-estudiante bajo el mismo interés o idea central acerca de generación de prácticas turísticas para estudiantes de intercambio de la UPN, con un conocimiento previo de ciertas experiencias realizadas; la invitación es abierta y para estudiantes interesados que comparten la misma línea de indagación, luego se genera una primera propuesta con un componente altamente práctico y participativo donde los estudiantes generan sus propuestas y son discutidas con el grupo que incluye retroalimentación constante de parte de todos. Luego la acción que desde el semillero se refiere a toda la puesta práctica que se desarrolló anteriormente para pasar a la fase de investigación que comprendió la recopilación de la información. Se contó con archivo fotográfico y audiovisual de las experiencias y entrevistas, propuestas de intervención, informes de salidas, actas de reunión, textos de reflexión y la propuesta de talleres de orientación pedagógica para estudiantes de protocolo ORI, se establecieron equipos de trabajo por rubros de información, para revisar y analizar los documentos basados en la propuesta de (Létourneau, 2009) que describe en detalle cómo realizar un análisis, construcción de rejillas y encuentro de ideas comunes, todo a la luz de responder: qué se entiende por pedagogía del turismo y cuál es su relación con el turismo académico.

En este ejercicio de indagación se encontró que, por un lado, la pedagogía del turismo obedece a un proceso de formación para comprender realidades, en dónde se encuentran, es decir qué componentes integran el lugar de

visita y cómo los estudiantes locales perciben su ciudad como un potencial turístico en que ellos tengan conocimiento de la información básica, de la historia y tradiciones que se mueven en la ciudad, y en esa misma línea, cómo se relacionan, cuál es la forma más amable y amena de establecer contacto con los estudiantes extranjeros que cursan un semestre en la UPN.

Luego de las revisiones hechas, se evidenció que la pedagogía del turismo también debe incluir el componente de hospitalidad, en la forma en que se establecen las relaciones, categoría que no se aborda en los estudios realizados sobre el turismo en la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica.

La hospitalidad se entiende como una forma de acoger, recibir y tratar a un visitante comprende acciones de recepción disponibles para el huésped, como quehaceres de cortesía que también debe ofrecer información necesaria, práctica y verídica sobre los distintos lugares a visitar en el lugar de destino. Lovelok et al. (2005, citados por Vásquez-Gómez y Osorio-García, 2016) destacan el comportamiento hospitalario del anfitrión como uno de los servicios vitales con más relevancia. Se identifica dicho comportamiento con actitudes de cuidado y consideración que fomentan lazos emocionales en las relaciones entre huésped y anfitrión.

Esta categoría es fundamental para lograr la intención inicial del semillero: potenciar el intercambio cultural entre los estudiantes visitantes y los estudiantes de la Universidad, a través de estrategias de acompañamiento permanentes ofrecidas por los estudiantes locales.

También el semillero ha aportado a la consolidación de trabajos de grado de la Licenciatura en Recreación que destaca sus estudios en turismo:

- "Vivir para Contarla", aproximaciones a la experiencia de viaje desde el turismo académico. Cuyo aporte desde el semillero se centra en el ejercicio práctico para comprender los alcances de la pedagogía del turismo.
- Espacio académico en diseño y creación de productos turísticos: una revisión conceptual del turismo para integrar el *marketing*, la gestión y la geografía turística en los procesos de aprendizaje de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la UPN.

Se continúa trabajado en estas líneas de indagación para lo cual se generaron nuevos productos que apoyaran el proceso de reflexión y lecciones aprendidas, como el circuito de experiencias con el propósito de complementar las discusiones llevadas a cabo en el semillero de investigación "Vivir para Contarla", se ha gestado la participación de cuatro expertos en las categorías de turismo académico y movilidad académica internacional; turismo creativo y tendencias pospandemia y finalmente, turismo de naturaleza con propósitos educativos. Estas fueron:

- *Tendencias en innovación en educación superior*: describe cómo se implementa el componente de innovación en las instituciones de educación superior en Europa, su modelo teórico, los indicadores prácticos y los desafíos que enfrentan las instituciones en el futuro cercano.
- *Reflexiones en torno al turismo creativo pos-covid*: esta charla presenta el trabajo realizado por la agencia 5Bogotá, en torno al turismo creativo, aprendizajes, retos y logros. Ellas muestran su perspectiva hacia el futuro del turismo en la capital colombiana y el enfoque del turismo creativo luego de la pandemia, una proyección de largo aliento.

- *Estrategia de gestión integral para la movilidad académica de estudiantes externos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas:* en esta tercera conferencia se reconocen las acciones y estrategias desarrolladas para la movilidad académica de estudiantes externos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, bajo la propuesta de internacionalización del currículo. Perspectivas del turismo académico.
- *Cuevas, simas y cavernas: explorar, educar y proteger: Espeleo-Colombia:* en esta sesión se exploró una manera distinta de abordar el turismo de naturaleza y aventura que incluye un ejercicio educativo para quienes deciden salvaguardar los sistemas naturales que constituyen los macizos kársticos. Es una invitación a explorar la naturaleza de manera profunda y responsable.

Las proyecciones están encaminadas a la socialización de los avances en la investigación en el Primer Encuentro Iberoamericano de Semilleros de Investigación en Cultura y Turismo, en alianza con el Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

Dadas las características de este proceso, el método que posibilita el ejercicio investigativo es la sistematización de experiencias, pues permite, como lo explica Van de Velde (2008), dilucidar el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores; este método busca comprender y compartir las reflexiones dadas en la experiencia misma para "aprender críticamente de ellas" (p. 8).

La sistematización de experiencias se convierte, entonces, en un ejercicio de construcción, una estrategia de generación de conocimiento,

que surge de las vivencias propias de cada contexto desde su saber y experiencia, establece un *sistema de relaciones* (Espinosa, 2001, citado por Van de Velde, 2008, p. 17), indagando sobre el sentido que tuvo la experiencia en los sujetos que participan. Dicha sistematización proporciona un hilo conductor y se reconstruye a varias voces en una exploración continua de respuestas durante el proceso que, en este trabajo de investigación, se va nutriendo de los aportes teóricos que emergen durante el ejercicio investigativo y que aportan insumos de reflexión sobre la práctica, buscando encontrar la relación con la teoría y comprendiendo la realidad social que la acompaña, evidenciando los alcances y limitaciones que esta experiencia tuvo o ha tenido durante su ejecución y después de ella.

## Referencias

- Camacho, H., Casilla, D. y Finol de Franco, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 14(26), 284-306. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>
- Kravets, I. y De Camargo, P. (2008). La importancia del turismo cultural en la construcción de la identidad nacional. *Cultur: Revista de Cultura e Turismo*, 2(2), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3240044.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35(4), 537-560. Recuperado de <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. Medellín: La Carreta Editores.

Universidad Pedagógica Nacional (2013). *Documento Maestro Licenciatura en Recreación*. Bogotá.

Van de Velde, H. (2008). *Sistematización: Centro de Referencia y Consulta*. Quetzal: Volen, América.

Vásquez-Gómez, R. A., y Osorio-García, M. (2016). La hospitalidad en la prestación del servicio turístico. Una revisión sobre sus planteamientos teóricos en la revista *International Journal of Hospitality Management*. *Turismo, desarrollo y buen vivir: Revista de Investigación de la Ciencia Turística*, 10, 1-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6088847.pdf>

Vera-Peña, V., Hasing-Sánchez, L. y Guillén-Herrera, S. (2015). El turismo académico: una propuesta de vinculación desde la Universidad de Guayaquil en el Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 7(2), 73-77. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n1/rus09115.pdf>





## Formación en educación para la infancia: una mirada crítica

---

Carolina Soler Martín, Yeimy Cárdenas Palermo y Sandra Durán Chiappe

**pp. 81-88**

**D**urante 2018 y 2019 se desarrolló la investigación de la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar), centrada en la formación de maestros para la infancia. En esta participaron las universidades pedagógicas de Colombia, Argentina, Honduras, Ecuador, México y Cuba. El proyecto mencionado, financiado por el Centro de Investigaciones (CIUP) (Reducar-2018), planteó como uno de los objetivos específicos particular para la UPN-Colombia, el indagar el estado de la discusión sobre esta formación a partir de su producción investigativa. Este interés se relaciona con varias líneas de discusión en el país, centradas en los maestros de educación inicial y en las cuales la UPN ha participado históricamente, por ejemplo: la profesionalización y, en esta, los lugares de la pedagogía, la didáctica y las prácticas; el reconocimiento y prestigio social entre perspectivas del cuidado y de la educación; la comprensión como sujeto reflexivo, político y productor de cultura; los aportes y discusiones en política pública para la infancia, particularmente en las últimas dos décadas, entre otras discusiones.

La ponencia que aquí se presenta focaliza en una de las tres tendencias del estado actual de la discusión sobre la formación de maestros para la infancia en la UPN-Colombia, denominada "Críticas a currículos de formación en educación para la infancia". Lo expuesto es resultado de la metodología de análisis documental cualitativa y con alcance descriptivo, empleando como fuentes de investigación (veinte) trabajos de grado, tesis de maestría e informes de investigación publicados entre 2014 y 2019 en esta universidad. Particularmente esta ponencia da cuenta de cinco trabajos y una tesis.

## Hallazgos

---

Para iniciar, la indagación recogió los principales referentes teóricos que sustentan los trabajos de grado; por ejemplo, en relación con tensiones sobre la identidad y prestigio de los maestros, se cita a Vaillant (2007, citado por Romero, 2016); Tedesco y Tenti (2002, citados por Monroy, Velandia y Bustos, 2014); en el sentido amplio de formación y la posibilidad de transformación de los individuos, los colectivos y, en consonancia, la cultura, se cita a Honoré (1980, citado por Garzón, Nieto y Olmos, 2019). Otros referentes, Fandiño (2008) y Zabalza (2011) (citados por Romero 2016), son citados desde sus trabajos sobre formación para la educación infantil; y, por último, en relación con el currículo se retoma a Díaz Barriga (2009) y Torres (1994) (citados por Alberto y Muriello, 2016), con sus aportes sobre la concreción en el currículo de las intenciones y contenidos de la formación, así como de la relevancia del currículo oculto.

En diálogo con los anteriores autores, los trabajos de grado realizan críticas en dos aspectos al currículo que inició en el año 2000 en la Licenciatura en Educación infantil: el primero, en relación con la ausencia de contenidos y debates, por ejemplo, en torno a la interculturalidad, la sexualidad y el género. El segundo aspecto tiene que ver con la preponderancia que se le otorga a la infancia, comprendida como una línea privilegiada en la formación de maestros y muy por encima de la que se hace sobre el maestro y los problemas inherentes a su formación, a su estatus y al malestar docente. A lo anterior, los trabajos de grado adicionan la necesidad en la formación no solo de saberes específicos desde

las ciencias y disciplinas tradicionales, sino de campos de conocimiento transversales como se puede comprender la sexualidad y el género, en los cuales se ven inmersos, interpelados y desprovistos de referentes para responder a las necesidades vividas desde las prácticas educativas en los diferentes escenarios.

Las anteriores críticas pueden interpretarse como una posibilidad de apropiación del proceso formativo de los educadores infantiles y de su agenciamiento para enriquecerlo, toda vez que la reflexión sobre las realidades que los convoca desde los discursos teóricos y prácticos de la educación inicial pretende trascender a la transformación de su currículo de formación, argumentando articulaciones y acercamientos con nuevas perspectivas en la formación y con discursos emergentes que podrían entrar en diálogo con aquellos fundantes desde los cuales se ha configurado el currículo de la licenciatura. Es relevante anotar que varias de las críticas al currículo de la Licenciatura en Educación Infantil, condensadas en los trabajos de grado fueron consideradas en los debates y en la renovación de dicho programa en el año 2017.

Por su parte, la tesis de la Maestría en Educación referida a las críticas al currículo de formación y realizada por Niño (2016), tuvo como objeto “los aspectos que constituyen la formación de los licenciados y licenciadas”, a partir de la caracterización de las perspectivas teóricas, investigativas y de prácticas, así como de los compromisos sociales y políticos enunciados en cuatro programas de licenciatura ofertados en Bogotá. La revisión de documentos oficiales de las licenciaturas, producidos en el periodo 2009-2014, en particular resultados de los procesos de autoevaluación, fue realizada desde un

marco teórico amplio que deslinda la formación de maestros como una categoría social y una realidad profesional.

En la lógica de categoría social, desde los aportes de James Lynch y Dudley Plunkett referenciados por Popkewitz, 1987, se plantea que la formación de licenciados

*[...] no funciona solo para producir maestros... sino que, como conjunto de procesos y de instituciones que es, refleja una cantidad de características culturales y estructurales tanto del sistema educativo, al que está vinculada de forma estrecha, como de la sociedad y de la economía a quienes debe su existencia. (citado por Niño, 2016, p. 37)*

Como realidad socioprofesional, se reconoce que la formación de maestros,

*[...] lejos de ser la formación un asunto meramente técnico, es una cuestión que se interrelaciona con 'realidades más amplias, con mecanismos que afectan las relaciones sociales en las sociedades complejas, la división del trabajo, la estructura del control y el reparto del mismo en el sistema educativo (Sacristán, 1987, p. xi, citado por Niño, 2016, pp. 37-38)*

En esta vía, la formación, se reconoce ligada a modelos de escuela, a intereses y a valoraciones sociales acerca de la educación, en general, y de los niños, en particular.

El marco teórico de la tesis mencionada recoge condiciones históricas y políticas que dieron lugar a la constitución del maestro y al

ingreso de la mujer en el magisterio colombiano, así como a las discusiones y posturas en torno a la pedagogía, la práctica y la investigación en los procesos de formación. Esta fundamentación es complementada con una mirada panorámica a la infancia como campo de estudios y una contextualización acerca del "devenir de la educación de la infancia en Colombia".

Con este recaudo teórico, Niño (2016) identifica que lo constitutivo de la formación de licenciados para las infancias es difuso. En primer lugar, en el plano teórico, si bien se reconoce la pedagogía como referente esencial, no se evidencian desarrollos teóricos y conceptuales resultado de investigaciones:

La producción de saber teórico y práctico en torno a la pedagogía y la pedagogía de la infancia, es un aspecto determinante en la formación profesional de licenciados en educación infantil; la ausencia de claridades y desarrollos pondría en situación de riesgo dicha formación profesional. (Niño, 2016, p. 266)

También en lo teórico, en lo que corresponde a la didáctica, la autora identifica la alusión a saberes específicos y formación disciplinar, como referentes para situar la especificidad del maestro en educación infantil.

Así, referencias al juego, la lúdica, la creatividad, música, arte plástico, cuerpo, enseñanza de la lengua escrita, educación matemática, se constituían desde las licenciaturas como posibles aspectos o saberes que han delimitado la educación de la infancia y, por tanto, la formación de los maestros en este campo. Saberes que ponen de manifiesto la tensión casi sempiterna de asumir la educación de la infancia como un espacio para la preparación para el ingreso a la básica primaria o como un espacio para el desarrollo del potencial expresivo de los niños. (Niño, 2016, p. 266)

terna de asumir la educación de la infancia como un espacio para la preparación para el ingreso a la básica primaria o como un espacio para el desarrollo del potencial expresivo de los niños. (Niño, 2016, p. 266)

En todo caso, para la autora "las referencias de estos saberes no permiten concluir que sean y se constituyan en asuntos que configuren la especificidad de un licenciado en educación para la(s) infancia(s)", e identifica vacíos en los desarrollos en torno a "cómo se recontextualizan los saberes que, provenientes de otras disciplinas, serán abordados en la educación de la infancia". Especificidades que, de ser estudiadas, podrían ayudar a que "el maestro no se constituya en un 'todero profesional' que se aproxima a distintos saberes pero que en realidad no maneja ninguno a profundidad" (Niño, 2016).

En segundo lugar, en el plano de la práctica, como otro aspecto constitutivo en la formación de maestros para la infancia, se evidencian dos enfoques en su abordaje. Como un campo de aplicación de las teorías y desde "el reconocimiento de las dimensiones sociales, políticas y culturales que constituyen la práctica en tanto realidad educativa" (Niño, 2016, p. 268). Enfoques que encarnan las tensiones entre el sentido que se otorga a la teoría y a la práctica en la formación del maestro. A estas tensiones se suma "la proyección de la práctica en distintos contextos en los cuales se hace presente la infancia", pues si bien en las propuestas de formación de licenciados se han "traspasado las fronteras del salón de clases", para Niño (2016), queda abierta la pregunta acerca de "qué tanto los programas de formación junto a los escenarios de práctica ofertados, preparan a sus maestros para desempeñarse en los distintos contextos y ámbitos que dispone la realidad educativa". Además, señala

la necesidad de “abrir espacios de indagación que permitan penetrar las mismas prácticas para resolver, incluso, las diferencias entre práctica educativa y práctica pedagógica”, dado que “son términos que aparecen con un uso indiferenciado”, en algunas de las licenciaturas indagadas.

En tercer lugar, en relación con la investigación, se identifican diferentes abordajes: uno ligado a las orientaciones de las políticas que promocionan “la formación de una actitud investigativa, entendida esta como una disposición o conducta favorable hacia la investigación”; otro positivista, “centrado en la aplicación del conocimiento científico a cuestiones educacionales” y un abordaje crítico orientado a “valorar y transformar su propio proceso autoeducativo” (p. 269). En dichos abordajes no se expresan diferenciaciones entre investigación educativa y pedagógica, y en todos los programas se hace alusión a la existencia de líneas de investigación, sin desarrollar “construcciones más particulares sobre los alcances, desarrollos, enfoques, métodos, teorías y aportes de estas líneas en la formación de sus licenciados”.

Para Niño (2016), es claro que la investigación en la formación de licenciados en educación para la infancia se concibe y desarrolla en estrecha relación con la práctica y sus sentidos, desde un expreso compromiso social con la transformación de la realidad educativa de la infancia en el país. Un compromiso loable, pero que debe extenderse a “la revaloración y empoderamiento de los licenciados como profesionales de la educación de la infancia, y en tanto tales, como sujetos de saber”.

En cuarto lugar, se ahonda en la categoría de infancia, de niños y niñas, y de lo infantil en estos programas de formación. La mayoría de los abordajes se orientan por

[...] una perspectiva del desarrollo integral en la que el rango etario es fundamental, en tanto permite la delimitación del campo de desempeño de los licenciados en educación para la infancia, y su respectiva organización y distribución en el sistema educativo en Colombia. (Niño, 2016, pp. 270-271)

Dicho punto de vista coexiste con “una aproximación a la infancia en su sentido plural, es decir, en la(s) infancia(s)”, desde una lectura social y cultural, en la que se entiende lo infantil como “una construcción que hace referencia a un tiempo histórico y cultural construido por sujetos específicos con multiplicidad de experiencias” (p. 271).

Aunque son perspectivas pertinentes y complementarias para la comprensión de lo que la infancia constituye como concepto y experiencia, para Niño (2016) se trata de referencias limitadas, en la que tienen peso los documentos de la política pública, con una tendencia a reconocer la infancia desde la carencia y la pobreza, por lo que los discursos sobre la enseñanza tienden a confundirse con lógicas de asistencia y atención. Así,

[se] genera el enrarecimiento de la figura de los maestros en educación de la infancia al corresponderles la tarea no solo de encargarse del desarrollo de procesos pedagógicos y educativos, sino también y con mayor énfasis, en la tarea de cuidar y atender las necesidades básicas de los niños. (Niño, 2016, p. 271)

En lo que tiene que ver con la relación infancia y educación, para Niño (2016) es evidente que las diferentes nominaciones: educación preescolar, educación inicial, educación para la primera infancia, educación infantil, abren la pregunta

[...] ¿de qué tipo de educación se habla en relación con las infancias ante la configuración de un horizonte disperso que se propicia incluso desde las mismas políticas públicas que nominan de un modo y otro a esta educación; y ante la ausencia de desarrollos y argumentaciones teóricas por parte de las respectivas licenciaturas? (p. 72).

El cuestionamiento acerca de la especificidad de la educación para la infancia, de cara a la tensión cuidar/educar y a la perspectiva antiescolar, lleva a Niño (2016) a reconocer que

[...] podría contribuir al reconocimiento de la pedagogía de la educación infantil como una línea de estudios en la que la especificidad de la educación de los niños es densa, exigente y abarcadora, por lo que no puede darse el lujo de romper con las relaciones con el sentido de preparación para la escuela, ni quedarse en las discusiones de lo innovador y lo tradicional. (p. 272)

Finalmente, un quinto elemento constitutivo en la formación de estos licenciados tiene que ver con las políticas públicas. Un aspecto que *atravesó* los demás aspectos constitutivos, lo que evidencia cómo los marcos legales toman fuerza en las formas de "nombrar la infancia, su educación, y la formación de sus maestros de un modo particular". Así,

[...] la diferencia entre una u otra licenciatura está en su grado de correspondencia y aceptación frente a este tipo de discursos. Lo clave de esta apreciación, consiste en afirmar que, con matices y acentos diferentes, ninguna de las licenciaturas se

encuentra al margen de las políticas, pues a partir de ellas, justifican la existencia de sus programas y el sentido de la formación. (Niño, 2016, p. 273)

Justamente desde este referente legal y de políticas de infancia, se fortalece *la pareja atención y educación*, que tiene "implicaciones en la formación de maestros en educación para niños y niñas, pues al enfatizar en la atención y no en la educación, contribuyen a la indiferenciación entre un docente y agente educativo" (p. 273). Ante la fuerza de este referente, Niño (2016) plantea:

[...] hoy se asiste a un desplazamiento en los modos de pensarse tanto la formación de maestros como de la educación de la infancia, pues en las circunstancias actuales, dicha formación y educación está en estrecha dependencia con los cambios y propuestas políticas que se agencian desde el Gobierno, sin mayores espacios para el debate, interlocución, análisis y reflexión entre universidades, Estado y sociedad. (p. 275)

Se puede inferir que, para Niño (2016), recuperar esos debates pasa por estudiar "el devenir histórico en la formación de maestros en educación para la infancia en las últimas décadas del siglo xx" (p. 277), desde la misma experiencia de los programas, en cuanto evidencias de las realizaciones pero, también, de los vacíos. Se trata entonces de un estudio crítico, preocupado por "inventar un nuevo presente en la formación de maestros y en la educación de la infancia" (p. 277). Una apuesta que ha sido asumida por el equipo de profesores de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional,

donde la renovación curricular del año 2017 pasó por reconocer su constitución histórica, sus logros, así como las críticas y retos.

Sin duda, el papel de la legislación y las políticas en el campo de formación de maestros merece atención especial, pues, si bien en los trabajos de grado, investigaciones y tesis de grado retomadas en la presente investigación no se analizan como problema central, todos las retoman para contextualizar, interrelacionar o dar sustento a sus problemáticas, así como para fundamentar las miradas a la infancia, la educación infantil y los maestros.

### Reflexiones finales

---

Como cierre de la presente ponencia, se puede colegir de las fuentes analizadas que la formación de educadores infantiles en la UPN está atravesada por la posibilidad de construir conocimiento profesional a partir de inquietudes por el sentido de lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular, lo disciplinar, en clave de trayectorias educativas, así como por la intención de comprender categorías que fundamentan las prácticas educativas en la actualidad. Se visualiza la necesidad de comprender o desnaturalizar discursos teóricos y prácticos de los maestros desde sus propias reflexiones y valoraciones. De este modo, los temas y objetos de investigación en el terreno de la educación infantil evidencian el compromiso con la producción de conocimiento desde la certeza de que el maestro es productor de saber en articulación a la historia vital, la identidad o las experiencias.

La formación de maestros desde la producción investigativa está muy relacionada con la práctica y ello podría llevar a pensar que lo teórico se deja de lado o no tiene la relevancia que

merece; sin embargo, es la fundamentación teórica de la práctica la que orienta el estudio, análisis y discusión en torno a los campos relacionados con la infancia y la educación infantil y miradas críticas y reflexivas sobre el quehacer del maestro y el currículo. Varias nociones están presentes en el análisis de la práctica, entre estas, la experiencia y la reflexión, que requieren continuar siendo estudiadas con mayor desarrollo teórico conceptual diferenciando lo que compete al campo de la educación, la pedagogía, la didáctica y los saberes específicos.

Finalmente, el avance analítico permite considerar la formación de maestros para la educación infantil como una realidad socioprofesional en la que se juegan valoraciones sociales acerca del maestro, de la escuela, de la infancia y los niños, así como disputas por el reconocimiento del estatus profesional de los educadores infantiles. En esta vía se reconoce la necesidad de ahondar en el campo de estudios en torno a las condiciones históricas, políticas y académicas que instituyen y problematizan tanto el lugar del maestro de educación infantil, como su formación. Cuestiones que están ligadas a preguntas por la educación infantil como campo conceptual y profesional; por la infancia como concepto y como experiencia; por las realidades educativas de los niños en matrices socioculturales específicas; por lo que implica educarlos y por lo que debe saber ese sujeto profesional que pretende educar a las infancias.

### Referencias

---

Alberto, D. y Murillo, A. (2016). *Interculturalidad y educación intercultural, incidencia en la formación de maestros. Sugerecias para la renovación curricular del programa de*

*la Licenciatura en educación infantil de la UPN.* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Garzón, A., Nieto, G. y Olmos, D. (2019). *La infancia como sujeto de derecho: una mirada desde los procesos de formación en los maestros/as de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Monroy, D., Velandia, I. y Bustos, J. (2014). *La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la Licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Niño, S. (2016). *Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: Apuntes para comprender la educación de la(s) infancia(s).* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Romero, Y. (2016). *La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.





## Parte 2

# La investigación como formación



# Tendencias temáticas de los proyectos curriculares particulares (PCP) de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional

---

Martha Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro y Sonia López Domínguez

**pp. 91-98**

## Contextualización

**E**l Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) nace en el año 2000, y desde la primera promoción para optar al título de licenciados, los estudiantes como requisito de grado presentan un Proyecto Curricular Particular (PCP).

El PCP es un documento que se propone caracterizar y realizar una intervención pedagógica de una propuesta curricular para la disciplina de la Educación Física, fundamentada en el desarrollo cognitivo del sujeto a través del movimiento y mediado por el cuerpo (Jaramillo, Mallarino, Martínez, 2004, p. 175).

El propósito es identificar los intereses temáticos que han tenido los estudiantes del programa al realizar sus PCP durante el periodo de 2010 a 2019. Se toma este periodo porque en el año 2010 el programa Licenciatura en Educación Física recibe por primera vez la Acreditación de Alta Calidad, lo que obliga a adelantar un proceso de autoevaluación y seguimiento a los procesos académicos.

El grupo de investigación Estudios en Educación y Experiencia Corporal, interesado en la disciplina de la Educación Física, ha desarrollado varias investigaciones aprobadas por el CIUP, entre ellas: "Caracterización de los proyectos curriculares particulares (PCP) en sus elementos estructurales (tema, propósitos, desarrollos teóricos y metodología)"; "Representaciones sociales sobre el concepto de experiencia corporal de los estudiantes de la UPN, semestres de sistematización del PCLEF"; "Correlación de las prácticas pedagógicas y las expectativas que tiene los empleadores sobre las competencias de los educadores físicos"; "Representaciones sociales de las competencias profesionales que tienen los

licenciados en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional".

## Fundamento teórico y método de investigación

El fundamento teórico del proyecto se inscribe en la comprensión de la cienciometría, la bibliometría y la informetría.

La cienciometría como escenario conceptual permite la identificación y cuantificación de la producción científica en un campo del conocimiento. Según Tague-Sutcliffe (citado por Vanti, 2000, p. 15), la cienciometría estudia por medio de indicadores cuantitativos, una determinada disciplina de la ciencia, así mismo, intenta medir los incrementos de producción y productividad de una disciplina o de un grupo de investigadores de un área para delinear el crecimiento de determinada rama del conocimiento. De manera complementaria, Araújo y Arencibia (2002) afirman que la cienciometría estudia los aspectos cuantitativos como disciplina o actividad económica, forma parte de la sociología de la ciencia y encuentra aplicación en el establecimiento de políticas científicas donde incluye, entre otras, las de publicación. Entre los temas de estudio de la cienciometría se incluyen el crecimiento cuantitativo de la ciencia, el desarrollo de disciplinas y subdisciplinas, la estructura de comunicación entre científicos, y la productividad y creatividad de los investigadores.

La cienciometría surge en Rusia y Europa occidental y fue empleada especialmente en Hungría, en 1969, por lo que podría considerarse un campo nuevo dentro del ejercicio de la investigación.

Según Van Raan (1997, citado por Vanti, 2000), la cienciometría se dedica a realizar

estudios cuantitativos en ciencia y tecnología y a descubrir los lazos existentes entre ambas, con miras al avance del conocimiento y tratando de relacionar este con situaciones sociales y de políticas públicas.

De otro lado, la bibliometría como disciplina orienta su estudio a los aspectos cuantitativos de la producción, diseminación y uso de la información registrada, frente a los cuales desarrolla modelos y medidas matemáticas, que sirven para hacer pronósticos y tomar decisiones en torno a tales procesos (Sutcliffe, 1994).

Spinak (1998, p. 142) define la bibliometría como una disciplina de alcance multidisciplinario que analiza uno de los aspectos más relevantes y objetivos de la comunidad científica, la comunidad impresa. Por su parte, Ardanuy (2012) afirma que "la bibliometría se centra fundamentalmente en el cálculo y en el análisis de los valores que son cuantificables en la producción y en el consumo de la información científica" (p. 4).

En este sentido, la bibliometría se fundamenta en la búsqueda de regularidades a lo largo del tiempo y observables estadísticamente de los diversos factores implicados con la producción y el consumo de información científica, lo cual advierte la necesidad de identificar una suerte de reglas o patrones que favorezcan dicha búsqueda.

Ahora bien, Tague Sutcliffe (1994) indica que la informetría de manera particular implica el estudio de los aspectos cuantitativos de la información, aparte de la forma en que salga registrada y del modo en que se cree. Asume además los aspectos cuantitativos de la comunicación informal o hablada, de la misma manera que los de la inscrita, y tiene en cuenta las necesidades y usos de la información para cualquier actividad, sea o no de índole intelectual.

Desde otro punto de vista, a la informetría se le reconoce la capacidad de concentrar y hacer uso de diferentes formas en la medición de la información, que se encuentran fuera de los límites de la bibliometría y de la cienciometría.

En síntesis, y según Vanti (2000), las siguientes son algunas de las oportunidades de aplicación de las técnicas cienciométricas, bibliométricas e informétricas: identificar las tendencias y el crecimiento del conocimiento en un campo o área; determinar las publicaciones tipo revista del núcleo de una disciplina; medir la cobertura de las revistas secundarias; reseñar a los usuarios de una disciplina o campo de conocimiento; prever las tendencias de publicación; estudiar la dispersión o la obsolescencia de la literatura científica; prever la productividad de autores individuales, organizaciones y países; medir el grado de colaboración y participación de autores; determinar el desempeño de los sistemas de recuperación de la información, y medir el crecimiento de determinadas áreas y el surgimiento de nuevos temas, entre otros (pp. 16-17).

Sumado a lo anterior, es necesario comprender el lugar de la conceptualización de una línea de investigación; así, el Programa de Licenciatura en Educación Física de la UPN comprende las líneas de investigación como un conjunto de investigaciones que forman un sistema que busca aprehender de una problemática común sobre un campo objetual, desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, en un contexto determinado, y que a través del conocimiento construido y divulgado se vincula a procesos académicos y sociales.

Finalmente, en este punto es preciso explicitar las comprensiones alrededor de los PCP y el lugar que ocupan en el ejercicio investigativo al interior del programa.

El PCP es una propuesta construida desde los intereses y proyecciones del ejercicio profesional de los estudiantes que, organizados en forma individual o agrupada, por afinidad de la perspectiva educativa, hacen una propuesta a la sociedad, previa identificación de problemas, necesidades u oportunidades, producto de una caracterización contextual rigurosa y seria en su último ciclo de formación entre el VIII y X semestre de la licenciatura, y que se asimila a su trabajo de grado. Su estructura está determinada por la definición de un tema alrededor del cual se formulan propósitos de formación, se conceptualiza y se establece el derrotero metodológico que favorecerá la puesta en escena de dicha propuesta.

Así visto, el PCP es la expresión de la declaración explícita de actitud de un maestro crítico, propositivo, autónomo con capacidad de tomar decisiones de desempeño profesional en cualquier contexto sociocultural educativo, con miras a generar procesos de transformación social y autotransformación profesoral (Jaramillo, 2004, p. 2).

En consecuencia, comprender el PCP supone una mirada hacia adelante con un punto de llegada claro, una planificación de acciones atendiendo a posturas construidas y conceptualizadas en los dominios pedagógico, humanístico y disciplinar, áreas estructurales en la apropiación del PCLEF por parte del licenciado en Educación Física de la UPN.

### El método

La investigación es de tipo mixto cualitativa-cuantitativa. Es cualitativa, porque busca comprender e interpretar la realidad de los documentos académicos PCP. Se busca entender y dar sentido a la estructura de construcción de los

PCP, indagando en los elementos estructurales: título, autor, tutor, año de publicación, tema, objetivo, línea de investigación en la que se enmarca el PCP, metodología.

El carácter cualitativo-cuantitativo lo da la manera como los investigadores han abordado el tratamiento de los elementos estructurales de los PCP, analizados a través de matrices de registro y fichas textuales de información que han permitido recoger datos para interpretar. Estos elementos son los que se han leído e interpretado para comprender y dar sentido a los PCP que han sido construidos por los autores desde diferentes miradas.

- *Enfoque.* Es mixto, es decir, cualitativo-cuantitativo. Por un lado, la investigación es cuantitativa, porque requiere ser organizada, secuencial y probatoria (por eso más adelante se abordan herramientas cuantitativas, bibliométricas e informáticas). De otro lado, es cualitativa, porque se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de la mirada de construcción de los PCP.
- *Objeto de estudio.* El fenómeno de estudio son los PCP, es el tema sobre el cual interesa tener más información y conocimiento.

La investigación está enmarcada en el método cuantitativo, como un aspecto de lo cuantitativo que permite medir el avance de la producción científica en una disciplina. Las herramientas utilizadas para la investigación fueron las bases de datos y los análisis estadísticos. El análisis cuantitativo se realizó sobre documentos locales, es decir, sobre los PCP de los LEF, periodo 2010-2019, registrados en el repositorio general de la UPN.

En el análisis cuantitativo se cuantificaron los títulos, autores, tutores, año de publicación, tema, objetivo, línea de investigación, metodología. En el análisis bibliométrico se dispuso de una gran cantidad de información bibliográfica, a través de bases de datos. Para ello en la investigación interesa consolidar la información desde 2010 hasta 2019, en los elementos estructurales de construcción, campos de estudio y en las modalidades de educación en que se ponen en escena los PCP. La informetría, que no exige registros bibliográficos estrictamente científicos se ajusta a las características y estructura de los PCP que no son clasificados como producción científica, sino como investigación formativa.

Los instrumentos de recolección de información son de orden cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos cuantitativos utilizados fueron la matriz de registro para recoger información de los PCP durante el periodo 2010-2019 en sus elementos estructurales previamente definidos: 1. Datos generales (título, autor, tutor y año de publicación). 2. Contextualización (tema y propósito de formación). 3. Líneas de investigación (Formación de maestros, Construcción disciplinar y Evaluación). 4. Implementación (enfoque y diseño curricular de los PCP). Además, matriz de registro por campos de estudio PCP, para recoger información sobre las áreas de estudio en que se centran los estudiantes en sus PCP y que se convierten en áreas de desarrollo de la Educación Física. También, matriz de registro PCP por modalidades de educación, para recoger información sobre la modalidad de educación y escenarios en los que se realizan los PCP y la línea de investigación en la que están adscritos.

Entre los instrumentos cualitativos utilizados está la ficha textual de análisis que sirve para organizar y recopilar información analítica-

mente entre el universo de datos. Su objetivo fue encontrar ideas fuerza a través de las categorías propuestas con el propósito de generar una discusión alrededor de las tendencias temáticas de los PCP. La ficha contiene siete categorías de análisis: año, texto-párrafo, idea principal, conceptos clave, técnica de subrayado, concepto interpretativo a manera de conclusión, fuente-referencias.

Procedimentalmente la investigación se desarrolló en tres fases: a) caracterización de las tendencias temáticas de los PCP en sus elementos estructurales; b) clasificación de los PCP por campos de estudio y modalidades de educación en la que se ponen en escena los PCP; c) análisis de las tendencias temáticas de los PCP con relación a las líneas de investigación del programa.

## Resultados preliminares

El propósito del apartado es presentar los hallazgos preliminares de la investigación, para ello se realizó la revisión de los PCP durante el periodo 2010-2019. Durante este tiempo el PCLEF ha graduado más de 1000 estudiantes, quienes cumplieron con el requisito de elaboración de un PCP, trabajo para optar por el título de licenciado en Educación Física de la UPN. Los PCP pueden ser presentados de manera individual o grupal.

Uno de los hallazgos es que durante el lapso 2010-2019, fueron presentados por los estudiantes de décimo semestre un total de 317 PCP. En la tabla 1 se detalla el listado de PCP desarrollados por año.

La tabla 1 señala que el año 2012 fue donde se presentó un menor número (22) y 2015 fue el año de mayor pico en la presentación de proyectos (59).

Tabla 1. Listado PCP por año

Listado PCP 2010-2019	
2010	0
2011	0
2012	22
2013	35
2014	52
2015	59
2016	44
2017	22
2018	48
2019	35
<b>Total</b>	<b>317</b>

Fuente: elaboración propia.

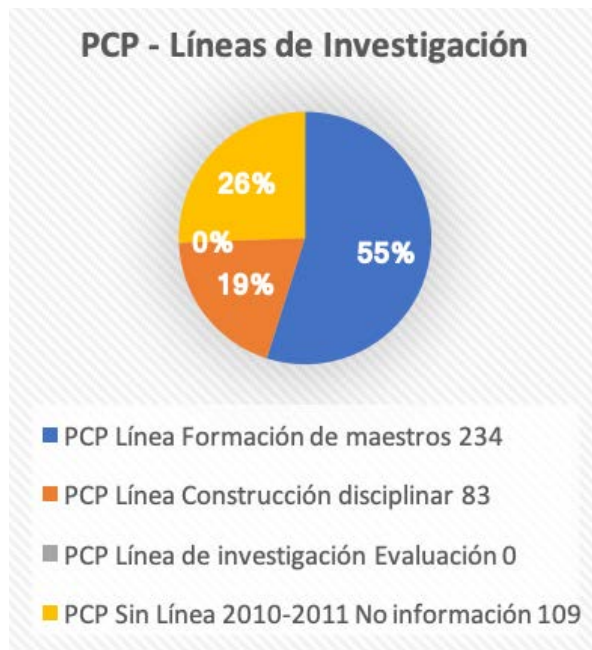


Figura 1. PCP vs. Líneas de investigación

Fuente: elaboración propia.

Otro hallazgo de la investigación se obtiene de la relación de los PCP con las líneas de investigación vigentes en el Programa de Educación Física, a saber: Formación de maestros, Construcción Disciplinar y Evaluación.

En la línea de investigación de formación de maestros se encontraron 234, en la línea de construcción disciplinar 83 y en la línea de evaluación no se encontró ningún proyecto. Cabe aclarar que el repositorio institucional no tiene la información de los PCP de los años 2010 y 2011.

Respecto a las líneas de investigación del programa, se precisa que la línea de construcción disciplinar

[...] es asumida como el eje articulador y como el foco que ilumina a las otras dos líneas: Formación de maestros y Evaluación, teniendo como referente la mirada propuesta por el PCLEF para la educación física como disciplina académico - pedagógica desde la educación física como hecho y práctica social y curricularizada. (Herrera y Mallarino, 2001, p. 13)

El propósito de la línea es la construcción de conocimiento disciplinar; en ese sentido, se asume como objeto de estudio de la educación física la experiencia corporal, vista desde un enfoque complejo de la ciencia como perspectiva de análisis crítico y construcción de conocimiento, desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad propuestas como formas de trabajo.

Además, pretende llenar el vacío existente en la Educación Física de un cuerpo teórico propio que dirija la definición de metodologías de trabajo investigativo, académico, de enseñanza/



aprendizaje, evaluación y formación de profesionales del área de la Educación Física (Herrera y Mallarino, 2001, p. 8).

La línea de investigación Formación de maestros hace referencia a maestros que sepan desarrollar investigaciones con criterios epistemológicos y metodológicos, que estén en íntima relación, y que sean capaces de analizar el contexto para responder a sus necesidades.

El propósito de la línea es realizar un análisis crítico de las teóricas vigentes y adecuarlas al caso colombiano, así como contribuir con las elaboraciones que se logren al desarrollo educativo del país, de América Latina y, por qué, del mundo (Herrera y Mallarino, 2001, p. 8).

La línea de investigación en Evaluación: "evalúa maestros, estudiantes, proyectos de investigación, teorías vigentes, conocimiento e incluso la evaluación misma. Además, desde esta se trabaja en coordinación con las instancias y grupos de trabajo encargados del proceso de acreditación del programa" (Herrera y Mallarino, 2001, p. 10).

Otro de los hallazgos fue la identificación de tendencias temáticas de los PCP, la cual se obtuvo de la tabla de registro al relacionar los temas con el propósito de formación. Al respecto se evidencia que los estudiantes al desarrollar sus PCP privilegian las siguientes tendencias: desarrollo del potencial humano (140), sociomotricidad (43), inclusión (39), Educación corporal/hábitos de vida saludable (21), motricidad/desarrollo motor (19), psicomotricidad (17), creatividad, lúdica y juego (8), expresión corporal (8), actividad física (7), Educación Física y salud (6), deporte (4), Educación Física virtual (3), educación rural (1), Educación Física ambiental (1).

## A manera de conclusiones preliminares

Los PCP con el paso del tiempo abordan diferentes temas debido a que las necesidades educativas van cambiando. Es decir, la Educación Física se mira y asigna valores que contribuyen no solo con el desarrollo de la dimensión motriz, sino en el conjunto de las otras dimensiones que forman al ser humano.

Durante el periodo 2010-2019 fueron presentados por los estudiantes de X semestre del Programa de Educación Física 317 PCP.

Los PCP fortalecen las líneas de investigación del programa denominadas Construcción disciplinar y Formación de maestros. Los estudiantes no muestran interés por desarrollar los PCP sobre temas de evaluación, por consiguiente, no hay ningún PCP relacionado con la línea de investigación de Evaluación.

Los PCP fortalecen de mayor manera la línea de investigación de Formación de maestros con 234, seguido de la línea de Construcción disciplinar con 83 PCP.

Los temas de los PCP han cambiado en sus tendencias. En los primeros años, las más marcadas eran de tipo tradicional (psicomotricidad, sociomotricidad); más adelante, surgieron otras más contemporáneas, producto de las exigencias del medio (Educación Física virtual, Educación Física ambiental).

## Referencias

Araújo Ruiz, J. A. y Arencibia, R. (2002). *Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teóri-*

co-prácticos. *ACIMED*, 10(4). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352002000400004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000400004)

Ardanuy, J. (2012). *Breve introducción a la bibliometría*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30962/1/breve%20introduccion%20bibliometria.pdf>

Herrera, M. y Mallarino, C. (2001). *Fundamentación líneas de investigación. Documento base PCLEF*. BOGOTÁ: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Jaramillo, J. Mallarino, C., Martínez, N. (2004). *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Spinak, E. (1998) Indicadores cientimétricos. *Ciência da Informação*, 27(2), 141-148. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/spinak.pdf>

Sutcliffe, T. (1994) Introducción a la infometría. *ACIMED*, 3(2), 26-35. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5100/>

Vanti, N. (2000) Métodos cuantitativos de evaluación de la ciencia: bibliometría, cientimetría e infometría. *Investigación Bibliotecológica*, 14(29), 9-23. Recuperado de <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/3943/3495>

# Exégesis de un proyecto de investigación

---

René Guevara Ramírez, Sandra Milena Téllez Rico y Adriana Lucero Jiménez Giraldo

**pp. 99-104**

**E**l trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación DPG-514-20, aprobado por el CIUP a nombre del Grupo de Investigación Política del Departamento de Posgrados (FED) de la Universidad Pedagógica Nacional. En tal sentido, está constituido por cinco apartados: en el primero se ofrecen algunas anotaciones sobre presunciones relacionadas con el proyecto de investigación; seguidamente, se cita un planteamiento previo del grupo de investigación con miras a reafirmar la perspectiva de investigación. En tercer lugar, ofrece referencias sobre el título del proyecto, mientras que los dos últimos informan sobre dos conceptualizaciones en tránsito de consolidación investigativa: preferencia académica y disposición geográfica.

## ¿De qué trata el proyecto de investigación?

### Aquello sobre lo que no trata el proyecto DPG-514-20: prescripción

El proyecto de investigación dispone de un título que, por el momento, solo será referido desde la codificación asignada por el CIUP: DPG-514-20; más adelante expresaremos su denominación plena ya que, por el momento, nos interesa derivar una implicación resultante de una percepción situada.

Durante las dos entrevistas realizadas para seleccionar monitores para el proyecto de investigación (primero y segundo semestres de 2020) nos llamó la atención la consideración que los estudiantes aspirantes tenían sobre este; sus apreciaciones referían prescripción en tanto que *entenderían* que trabajábamos en alguna

propuesta sobre cómo debería ser la formación de los profesores o, mínimo, de los jóvenes que ingresaban a programas académicos universitarios encaminados a la formación de licenciados.

En tal sentido, ello configura otro insumo de trabajo respecto de la manera como se constituyen condiciones institucionales (prácticas) a propósito de la formación de docentes, formación de profesores, formación de licenciados o similares, en la educación superior del país y la percepción sobre el lugar que ocupa la Universidad Pedagógica Nacional en ello.

Por tanto, si bien nuestra ponencia quedó ubicada en este panel, serán mínimos, casi nulos, nuestros aportes a dicho tema, tal y como será observado en las siguientes páginas.

### ¿En qué consiste, entonces, nuestro proyecto?

El proyecto de investigación DPG-514-20 corresponde a una secuela de investigación iniciada en 2019 a propósito de un Programa de Acción Gubernamental (PAG) implementado durante el segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos Calderón (2014-2018), con el fin de solventar una presunción de políticas. Dicho PAG terminó imbricando tres asuntos *diferenciados* en la educación superior: calidad, cobertura, financiación. Al final, "mantener el dedo en la raya", como dicen los amigos mexicanos, nos ha permitido vislumbrar una ruta de investigación centrando la atención en una *población*, en un grupo de jóvenes, que escogió como opción académica universitaria, estudiar en programas de formación de licenciados.

No obstante, antes de avanzar, debemos anotar algunos elementos sobre nuestra toma de posición investigativa.

## “Espacio de posibilidades” de investigación sobre el asunto

En el texto titulado “Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación” (Guevara y Téllez, 2018) publicado por el CIUP-UPN referenciábamos la noción *espacio de posibilidades* aplicada a la definición del respectivo espacio en donde quedarían situados nuestros trabajos de investigación; en dicho texto señalábamos:

Las universidades públicas, circunscritas por la educación superior, así como por las políticas dispuestas para su acción institucional, serían abordables desde diferentes posiciones: desde la burocracia, desde la contestación política o desde la investigación. La primera remitiría a la preocupación de burócratas (Weber) de agencias gubernamentales o directivos de las instituciones de educación superior con responsabilidad en la mejora de indicadores. Estas posiciones, caracterizadas por García (2000), serían adicionadas, para la experiencia latinoamericana, con la presencia de organismos internacionales y regionales, que operarían con la anuencia de funcionarios gubernamentales que centrarían su interés en la relación educación y desarrollo. A esta tipología se sumaría la inveterada presencia política, en las universidades públicas, de quienes considerarían que *compromiso* en el espacio político de las universidades públicas correspondería a la contestación como sinónimo reduccionista de crítica.

[...] En los cuatro casos, si bien las decisiones implementadas o los posicionamientos

asumidos estarían amparados en la recolección de información obtenida mediante técnicas de investigación propias de las ciencias sociales, sus hallazgos, conclusiones o construcciones no corresponderían específicamente a problemáticas disciplinares. Su atención estaría centrada en la gestión, en el mejoramiento de procesos o procedimientos o en la contestación y no necesariamente en la producción de conocimiento [...].

Precisamente aquí estaría el quinto posicionamiento frente a la educación superior y sus políticas, las cuales significarían la apuesta de investigación hacia los años ochenta y noventa del siglo pasado en nuestra región. En Europa y Estados Unidos las tradiciones correspondientes serían añejas y sus acumulados muy superiores en términos de la configuración de campos especializados y problemáticas muy definidas. De tal suerte que, si bien las cinco posiciones usarían conceptos, categorías o expresiones similares, sus apuestas y comprensiones serían discordantes. Mientras que unos operarían en la lógica de mejoramiento de procesos, otros en la determinación sobre los gobiernos, aún más en la contestación política, la investigación sobre políticas en educación superior presentaría los suficientes acumulados para fungir como comunidades de investigación, en la lógica de Kuhn, o campos de investigación con sus correspondientes intereses y agenciamientos en la lógica de Bourdieu. (pp. 19-21)

De suerte que corresponde ahora precisar el título y la problemática implicada en la investigación.

## ¿Quién quiere ser profesor en Colombia?

El PAG que venimos observando corresponde al Programa Ser Pilo Paga (PSPP: 2014-2018) a partir de una primera incursión en su versión *profe*, instrumentado durante la segunda cohorte de dicho Programa (2016); centramos la atención en los jóvenes que optaron por programas de formación de licenciados. En tal sentido, luego de la necesaria ruptura con preconcepciones sobre el particular (vigilancia epistemológica) pudimos identificar una problemática teórica concomitante con la construcción de un objeto de investigación consecuente: la preferencia académica.

En efecto, titulamos nuestro proyecto de investigación de esa manera con el fin de interrogar a la versión mayor del PSPP a partir de las observaciones realizadas sobre la versión menor. Mayor y menor en términos cuantitativos, ya que en la versión *profe* hubo 1000 beneficiarios, mientras que en la versión completa (mayor) con cuatro cohortes de beneficiarios hubo casi 40 000 beneficiarios.

En desarrollo de la investigación y con la expectativa de replicar una experiencia de investigación situada en términos fundacionales con una denominación que hacia el presente continúa dando réditos a quienes trabajan con dicha asunción (desigualdad social; en menor proporción, desigualdad escolar), interpusimos varios derechos de petición al Ministerio de Educación Nacional (MEN) para obtener información cuantitativa sobre los beneficiarios del programa. No fue posible, aunque seguimos insistiendo en la vía legal.

Entre tanto, logramos ubicar, en medio de pandemia, a algunos beneficiarios para entre-

vistar ya que, según la expresión de Bourdieu y Wacquant, en *Una invitación a la sociología reflexiva* (2005, p. 188), la *realidad social* tiene una doble existencia ("en las cosas y en las mentes"), luego implica una doble construcción y una doble lectura. Por ahora, estamos en el *momento objetivo* de la investigación.

Si bien observamos la *preferencia académica*, el programa de investigación que hemos previsto implica otros asuntos sobre los cuales trabajaremos en próximas investigaciones: trayectoria de una política, en cuanto estudio sobre la génesis del programa y su inclusión en la agenda gubernamental; asimismo, otro objeto de investigación identificado corresponde a la movilización como estrategia de resignificación temática de la agenda de políticas de educación superior.

## Preferencia académica

Previo al Mayo de 1968, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Monique de Saint Martin realizarían algunas investigaciones con una pregunta central sobre la responsabilidad de la Escuela (versión francesa) en los asuntos de las desigualdades sociales: ante la Escuela y por medio de la Escuela. Los dos primeros publicarían *Los herederos* (1964); en conjunto, los tres se publicarían como fundamentación nocional de capital cultural en 1965 con el título *Rapport pédagogique et communication*, texto inédito en español.

Por esos años, sus exploraciones tendrían heterogénea amplitud, incluyendo trabajos sobre los modos de hacer de los profesores, los criterios de contratación, los juicios emitidos en sus evaluaciones, los contenidos académicos curriculares, los modos de ser y de realización de los estudiantes, sus características sectoriales y

ubicación en la relación pedagógica, así como sus trayectorias escolares.

Conclusión de sus trabajos: el sistema educativo y la escuela contribuyen al mantenimiento de privilegios sociales al favorecer a unos (+favorecidos) y desfavorecer a otros (desfavorecidos) en una época signada por la denominada *escuela liberadora*. Un cuarto de siglo después, en *La nobleza del Estado*, Bourdieu (2013) dará cuenta de la pervivencia de la situación y desnudará nuevos mecanismos mediante los cuales se relacionan el campo del poder y las escuelas de élite formando la *nobleza de Estado*.

En tal sentido, a lo largo de esas décadas, ya sin los primeros coequiperos, centró la atención, entre otros, en el capital escolar, una variante del capital cultural que empezaría a estudiar dentro de su referenciación teórica constituida por las dos clásicas y multicitadas nociones de *habitus* y campo: el capital, en cuanto incorporado, constituye disposición y, en cuanto objetivado e institucionalizado, contribuye a la ocupación de posiciones en el espacio social en donde, posiciones concomitantes, junto con intereses específicos compartidos por agentes eficientes, constituyen posibilidades para la construcción de campos sociales por parte investigadores sobre asuntos sociales.

En nuestro caso, dicha referenciación teórica favoreció que, con la información obtenida hasta el momento, iniciáramos un trabajo analítico constituido por la relación entre preferencia (académica) y procedencia (geográfica) de los beneficiarios del PSPP, a propósito de los jóvenes que escogieron endeudarse, dentro de dicho PAG, para estudiar programas de licenciatura en universidades acreditadas en el país.

## Disposición geográfica

Según fue anunciado, resolvimos procesar la información obtenida como un primer avance encaminado a identificar despliegues prácticos sobre las preferencias académicas, precisando la procedencia geográfica distribuida sectorialmente y por sexo; la primera observación consolidada corresponde a la versión *profe*, ya que su población acotada permitió un procesamiento adecuado.

Las observaciones realizadas nos han permitido interrogar a la versión mayor del PSPP, cuyo procesamiento estadístico estamos realizando con miras a tener análisis consolidados hacia la finalización del proyecto. En un momento posterior, haremos lo propio con los registros testimoniales obtenidos en las entrevistas.

Un primer planteamiento relacionado con quienes quisieron ser profesores en la versión *profe* corresponde al hecho de una preferencia caracterizada por su orientación hacia universidades privadas (mayoría de la oferta de instituciones de educación superior), inclusive en departamentos con universidad pública acreditada. Preferencia constituida por una presencia mayoritaria de mujeres y proveniencia académica de programas académicos ubicados en los campos del conocimiento de las matemáticas y ciencias naturales, así como de las ciencias sociales.

Finalmente, la construcción del objeto de investigación ha implicado asumir que sus resultados serán puestos a dialogar con investigaciones resultantes de la sociología de las profesiones y sociología de las familias, con miras a identificar composiciones y conclusiones que favorezcan situar análisis sobre la distribución social del trabajo entre los sexos, a partir de la información observada.

## Referencias

---

- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Lo herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2018). *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.



# Trazos para comprender el saber de la experiencia en educación inicial: una aproximación desde la investigación biográfico-narrativa

---

Jenny Maritza Pulido González y Sandra Marcela Durán Chiappe

**pp. 105-112**

La investigación “El saber de la experiencia en educación inicial en Bogotá: una reconstrucción desde relatos pedagógicos de maestras” traza como propósito central profundizar en el saber de la experiencia que ha construido un grupo de maestras durante cuatro generaciones, respecto al trabajo educativo con niños y niñas de primera infancia en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y un Centro de Desarrollo Infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), a través de la construcción de relatos pedagógicos que ilustren el acontecer de la educación inicial en Bogotá.

El interés por desarrollar la investigación con maestras de estas dos instituciones obedece al acumulado histórico que ambas tienen en relación con los procesos educativos con niños y niñas, los cuales se remontan, para el caso del IPN, a 1927, y para el segundo, a 1968, e ilustrarían los procesos educativos que en Colombia se han organizado, en el sector oficial, para la infancia menor de 6 años. Descansa pues, en estas instituciones, la memoria de saberes que develan sentidos frente a experiencias pedagógicas en educación inicial y exigen ser recuperados, reconocidos y comprendidos en la perspectiva de entender el acaecer de este nivel, en esta oportunidad, desde el interior de la institución educativa.

Ahora bien, el interés de la investigación por centrarse en las últimas cuatro décadas responde a las siguientes consideraciones:

- Durante esas cuatro décadas se manifiestan movilizaciones sociales y académicas que defienden el reconocimiento de la educación de la primera infancia y que luchan por pensar la educación de los más pequeños más allá de procesos meramente asistenciales.

- Durante esas cuatro décadas se manifiesta un interés por brindar orientaciones curriculares y pedagógicas que permitan comprender qué y cómo se enseña en educación inicial, y por pensarla como parte del sistema educativo con características y desarrollos propios.
- El interés del equipo de investigación por hacer visibles los desarrollos en torno al lugar de la pedagogía en la educación inicial y por mostrar los debates sobre la primarización y el fortalecimiento del desarrollo.

En estas cuatro décadas será pertinente detenerse y seguir paso a paso el rastro que revelan aquellos hitos que configuran la génesis de la educación inicial, y que permitirá esbozar marcos de comprensión, desde cada contexto histórico y político, de cómo se fueron cristalizando los horizontes pedagógicos que dieron lugar a reflexiones en torno al problema de la enseñanza en educación inicial, a la importancia de los espacios, objetos y tiempos y al lugar del maestro en la educación de los más pequeños.

Esta es, entonces, una investigación desde la escuela a partir de la elaboración de relatos pedagógicos que visibilicen los saberes que se construyen en relación intersubjetiva y en contextos situados, profundizando en aquello que sostiene y ha significado el oficio de las maestras, su decir y pensar acerca de las relaciones que establece con lo que es como maestra, el saber de la experiencia que soporta su trabajo pedagógico.

### El saber de la experiencia

Trazando un camino que permita entender el lugar epistemológico de la categoría *saber de la experiencia*, es fundamental remitirse a los aportes de

María Zambrano, en los cuales pueden ubicarse asuntos centrales para su comprensión.

Esta filósofa y gran pensadora española del siglo xx, desarrollaría durante su exilio (1939-1984) quizá el concepto más relevante de sus elaboraciones filosóficas: la razón poética.

Este concepto, inspirado en Aristóteles, se constituyó en posibilidad para visibilizar la escisión radical que el pensamiento platónico instaló entre la razón occidental, excesivamente racionalista, con la vida misma, poética, creadora, quebrantable. Para Zambrano (2006), en la poesía fulgura la unidad vía palabra, aunque unidad siempre incompleta, frágil, no certera y, sin embargo, compenetrada con el ser, apta para "sacar de la nada a la nada misma" (p. 23), de darle nombre y rostro. De este modo, el filósofo y el poeta cristalizan dos formas de entender y asumir lo considerado real, las maneras de mirar, mirarse y entender el mundo, de construir el conocimiento.

Para el poeta, aquella verdad que excluye, que se enarbola como única, que niega otras maneras de pensar y vivir, no es verdad, es soberbia en nombre de la comprensión del todo. Señala Zambrano (2006), sin embargo, que el poeta busca también el todo, pero este será siempre *a posteriori*, no un camino trazado, no un horizonte que perseguir, un todo que "solo será cuando ya cada cosa haya llegado a su plenitud" (p. 24).

Es precisamente la incertidumbre de lo que sucede, la comprensión, si llegase a ocurrir, de lo acontecido posterior a la vivencia misma, lo que pone en el centro la imposibilidad de construir un saber de la experiencia en el transcurso de esta, pero también, la evidencia que no todo puede ser circunscrito a la lógica de la razón cienti-

fica, que en la vida se transita por complejos y profundos caminos, se recorren pasajes que desencadenan asuntos inasibles pero aun así, son constituyentes del ser. Hay saberes que circulan en distintos escenarios, que soportan numerosas prácticas pero, al ser considerados marginales, quizá eminentemente experienciales, no son enunciados, comunicados, debatidos y, sin embargo, siguen sosteniendo maneras particulares y colectivas de actuar. Ahora bien, se trata ni siquiera de traducirlos o transformarlos en un lenguaje apropiado para el ámbito científico, sino más bien, de vislumbrar lo que estos tienen por decir. En palabras de Zambrano (2019), "no toda la experiencia se resignaría a ascender a ciencia. Alguna, tal vez, se resistirá siempre, por temor a dejar abandonado algo que la ciencia no había de reconocer: alguna función imposible de llenar por el conocimiento universal y objetivo" (p. 105).

Es este el marco en el cual resulta preponderante preguntarse por el saber de la experiencia de las maestras que durante años han trabajado en educación inicial, por aquello que sostiene muchas de sus prácticas pedagógicas y, sin embargo, se restringe a la particularidad misma de la experiencia. Indagar en los saberes que se han ido construyendo en el interior de la escuela respecto al trabajo pedagógico con la primera infancia, no solo es un imperativo académico, sino también, y especialmente, la posibilidad de reconocer las prácticas y discursos de los que no suele hablarse pero que, sin embargo, sostienen, en este caso, la escuela infantil.

Es la memoria de lo transitado, el volver la mirada, lo que va a otorgar sentido al tiempo vivido y a lo que se está viviendo. Ello demanda a la vez contemplación, distanciamiento, quietud para encontrar el trasfondo de lo acontecido e interpelar las emociones, la vida. Para Zambrano,

*el saber de la experiencia* puede asociarse a un tipo de padecimiento que obliga a un descubrimiento sobre sí mismo, resultado de un transitar desbordante, abrumador, fronterizo.

De este modo, todo saber de la experiencia no solo es *a posteriori*, sino que también es exigente, demanda consternación, alteración, la conciencia que algo ha ocurrido dentro de sí y por ello mismo, puede ser nombrado, justamente, como experiencia.

Zambrano y Blesa (2009) se interesan, pues, por un saber vivo que se vale de la memoria como posibilidad para ver y comprender lo acaecido. "Hay ciertos viajes de los que solo a la vuelta se comienza a saber" (p. 66), así como situaciones que luego de ser decantadas cristalizan comprensiones que antes resultaban imposibles. De este modo, podría hablarse de un saber que requiere de la experiencia misma, esto es, de la interiorización profunda de lo acontecido. De lo anterior se deriva el que no todos los acontecimientos puedan ser asumidos como experiencia, pues lo que la constituye, justamente, es la profunda conciencia de la transformación, del saber que algo ha conmovido, lo cual ubica al sujeto en un lugar no demandante, por el contrario, afrontar la experiencia reclama contemplación, apela a la pasión, en palabras de Zambrano, requiere de padecimiento:

Quieren ser como la realidad en bloque, sin más, sin padecer la vida, sin atravesarla. Y agitándose tanto no se modifican en nada a lo largo de los avatares que corren, y en esa larga carrera en la que van como a la desbandada no parecen haber adelantado un paso. Mueren, eso sí, de una vez, como han vivido con la misma inocente convicción. (Zambrano, 1989, p. 47)

Así, hablar del saber de la experiencia invita a un trabajo comprometido, y en este caso, también colectivo. Es en la pregunta, en el enunciado del otro, el lugar en el que es posible ubicar la resonancia de la propia voz y, a su vez, el sostén de lo que se considera superfluo, marginal frente a discursos elaborados, reconocidos, ampliamente difundidos, y sin embargo, precisos aún de volver su mirada analítica sobre lo estimado como elemental eventual, como no merecedor de mayores elaboraciones, por cuanto forma parte de un ámbito instalado fundamentalmente en el asistencialismo, o la preparación para lo que vendrá, como durante años se ha asumido el trabajo pedagógico con la primera infancia en Colombia: un escenario subsidiario, pasadizo, pero también centro de exigencias diversas, provenientes de diferentes sectores que indican maneras particulares de ser maestro durante los primeros años de vida y, a su vez, segregan al maestro mismo por cuanto sus discursos y prácticas pertenecen a un lugar no reconocido en el mundo académico quizá, pero definitivamente a un escenario dinámico en el que se han configurado saberes distintos y profundos.

A propósito de ello, vale la pena señalar cómo, en la Universidad de Verona, el trabajo impulsado por el *Gran Seminario de Diotima*, durante los primeros años de la década de 1980, propició el que un grupo de mujeres comenzara a discutir sobre los saberes que se construyen y circulan en la experiencia social y personal, en este caso, saberes en femenino y en primera persona, saberes diversos que habían sido mayoritariamente confinados al escenario de lo privado, pero inherentes a la condición personal de las mujeres. Se trata, entonces, de saberes expuestos al debate filosófico, con la intensa convicción que su reconocimiento no radica únicamente en la escucha, merece excavarse en ellos, asumiéndolos como legítimos.

En este contexto, Muraro (2004) señala que un saber de la experiencia es tal en la medida en que las ideas que lo estructuran se cristalizan en posibilidades de reflexión frente a lo vivido, de lo cual se derivaría que este saber es, en tanto decantado, de ninguna manera repentino y fugaz. De este modo, dicho saber que interroga la propia experiencia exige pausa, volver sobre lo transitado. No es de ninguna manera la construcción sobre la marcha, sobre la acción misma, a pesar de enmarcarse en lo cotidiano; por el contrario, requiere distanciarse de ella para hacer algo con ello, para encontrar un sentido.

Resulta fundamental ubicar también en este marco los desarrollos de José Contreras, quien propone entender el saber de la experiencia como categoría conceptual que supera la polaridad teoría – práctica y en cambio, requiere ser articulado al modo de pensar aquello que nos pasa. Ello, a decir de Contreras (2013), exige

[la] necesidad de cuidar el desarrollo personal de un modo de saber y de «ir sabiendo», una disposición que no técnica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer. (p. 131)

## El diálogo con lo metodológico

Comenta Berrocal (2016) que, en 1987, María Zambrano fue invitada a realizar un ejercicio de rememoración, en forma de autobiografía, de su propia vida con motivo de un homenaje de la *Revista Anthropos* a su vida y obra. Las palabras que al respecto señalaría Zambrano permiten entrever la necesidad de distanciamiento para comprender:

Mas lo que resulta imposible en principio es revelarse a sí mismo, es decir, hacer eso que se llama una autobiografía, porque habría que hacerla en la forma más pura y transparente, es decir, incluyendo los momentos y las épocas enteras de oscuridad en que uno no está presente a sí mismo. [...] Me siento incapaz de revelar mi propia vida; querría por el contrario que alguien me la revelara. (p. 7)

Para Zambrano, el método emerge como piedra angular de la experiencia. Pero no el método cuyo camino ya está trazado e intenta acomodar lo acaecido en el lenguaje intelectual, pero tampoco el que contempla expectante la vida en abandono a una conmoción que obligue a ir más allá de lo evidente. En razón a ello, Zambrano propone un método que, bebiendo de la vida misma, no la desdibuje en marcos inamovibles que le extraen la vida, esto es, un método que, sin pretender la certeza e invariabilidad de la existencia, tampoco la abandone a su cotidiano trasegar. Así, se precisa de un método que remueva la profundidad de la experiencia.

Pensar el método es, pues, adentrarse en un camino inhóspito que dispone como única certeza la inquietud por aquello que transita en diversas prácticas y precisa asirse para saber qué y cómo se ha ido sabiendo. En este contexto, la investigación biográfico-narrativa contribuye a profundizar en aquello que nos pasa.

¿Qué es lo que narran las maestras de educación inicial en relación con su trabajo?; ¿qué sugiere la narratividad como modo de pensar y estar en este escenario?; ¿qué de aquello que se narra se constituye en posibilidad para profundizar en los procesos pedagógicos de la educación inicial?; ¿con qué están vinculados dichos procesos?

Siguiendo a Bolívar (2002), la investigación biográfico-narrativa se instala como un enfoque específico de la investigación educativa y no en otras de las variadas metodologías cualitativas.

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. (p. 5)

Desde esta perspectiva, las narrativas otorgan identidad a las experiencias particulares, capturando detalles, sentidos y significados que en el trasegar de los días pueden pasar inadvertidos, pero son esenciales para el conocimiento social y, en este caso, escolar.

Si bien es cierto el enfoque biográfico-narrativo comparte características con la investigación cualitativa, como expresan Bolívar, Segovia, Fernández (2001), tiene identidad propia, ya que se ha caracterizado desde sus orígenes por estudiar a los profesores y su cotidianidad en las instituciones educativas, lo que permite profundizar y develar aquellos saberes y prácticas a través de testimonios escritos o hablados que se convierten en oportunidades para reconocer un campo de saber, recuperando así la voz de los maestros.

En este contexto, continúa Bolívar (2002), "la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas" (p. 7); así, los relatos son una oportunidad para entender, expresar, poner en

debate cómo las maestras construyen sentidos y significados frente al trabajo pedagógico en educación inicial.

La investigación narrativa recrea comprensiones del mundo, visibiliza los saberes de experiencia de la vida cotidiana de las escuelas, lo cual contiene una profunda dimensión política que se posiciona frente a la descalificación de los saberes de las maestras de educación inicial. Importa entonces enunciar, narrar, explicitar lo que las maestras hacen, ponerle palabras a esa acción pedagógica y desde allí, saber que se sabe y ello es fuente privilegiada para contribuir al estudio de la educación inicial en un contexto como el colombiano, para indagar por el "qué se aprende del relato particular de cada uno".

Así, a través de los relatos emergen saberes profesionales que requieren ser comprendidos. A decir de Suárez, Argnani y Dávila (2017), estos escritos "permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela" (p. 44).

En virtud de lo anterior, es pertinente destacar que los relatos de los propios maestros son el punto central de la investigación, como expresa Aceves (2001), "las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos" (p. 16), en este caso, de las maestras de educación inicial.

Recurrir entonces a la investigación narrativa permite rastrear aquello que configura la educación inicial, a propósito de lo cual, investigar la escuela, visibilizar el acaecer del trabajo pedagógico con la primera infancia desde el interior del espacio escolar, ubicando en el centro las voces de las maestras que han cristalizado en

sus prácticas múltiples y variadas apuestas construidas en marcos más amplios, procurando la activación de su memoria a partir de la elaboración de relatos pedagógicos, se constituye en una oportunidad invaluable y en un imperativo para fortalecer la comprensión de aquello que define y caracteriza lo pedagógico en educación inicial.

## Referencias

- Aceves, L. J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-37.
- Barrientos, J. (2011). La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión. *Thémata*, 44, 79-96.
- Berrocal, A. (2016). María Zambrano en el corazón paradójico del testimonio. La autobiografía como problema. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, 18, 6-17.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A., Segovia, J. y Fernández, C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.
- Muraro, L. (2004). Acompañar a la mente enferma: en la encrucijada del otro. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 73-79). Barcelona: Icaria Editorial.
- Suárez, D., Argñani, A. y Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IIICE*, (42), 43-56.
- Zambrano, M. (1989). *La España de Galdós*. Madrid: Endymion.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zambrano, M. y Blesa, M. G. (2009). *Las palabras del regreso*. Madrid: Cátedra.





# Caja de herramientas en investigación: construcciones desde las experiencias de maestros de biología

---

Deysi Serrato Rodríguez

**pp. 113-124**

La formación en investigación desde el semillero "Rizoma: tejiendo experiencias con maestros", se constituye en una apuesta por el despliegue de la experiencia y de la subjetividad, configurando un escenario en donde se manifiestan una serie de problematizaciones y construcciones que conducen a interrogar la práctica del maestro y la enseñanza de la biología, ejercicio que se sitúa como condición para la construcción de propuestas y oportunidades que emergen desde los gustos, intereses y diálogos del equipo de trabajo. De este modo, la apuesta por la experiencia implica el reconocimiento de la singularidad y lo múltiple, aspectos que Deleuze y Guattari (2010) retoman en su analogía con el rizoma desde la biología; así, hablar del rizoma implica pensar en la no existencia de un punto de origen para dar lugar a estructuras a modo de red, en movimiento y devenir constante, en lo relacional y no jerárquico. De ahí, que la investigación constituye un movimiento de pensamiento y creación que conlleva la configuración de líneas de fuga, donde lo heterogéneo, lo fluido y la multiplicidad son condición de formas de agenciamiento; es decir, se trata de hacer en el encuentro con los otros y lo otro, desde la investigación, un tejido que se reactualiza constantemente, cuya complejidad tiene que ver con la posibilidad de hilar experiencias que constituyen el ser y quehacer del maestro de biología.

En ese sentido, la experiencia, toca a los sujetos, hace que estos se movilizan, de modo que cuando se hallan inmersos en una experiencia, ya no son los mismos de antes, pues se impone un sello particular en sus vidas: estas afectan directamente a los sujetos (Roa, Osorio y Buitrago, 2010). Y si la experiencia afecta directamente a los sujetos, a propósito de la investigación, es precisamente, porque, como lo advierte Jaramillo (2016), enturbia los modos

de ver, oír y hablar habituales, en tanto que al interrogar y confrontar las verdades y realidades que nos han constituido, emprendemos un viaje hacia lo desconocido, un paso y pasaje que en su transitar nos permite dejar de ser. Por esto, la investigación tiene que ver con una pregunta por la actualidad que nos permite tejer otro tipo de relaciones con los problemas, pues más allá de dictaminar soluciones inmediatas, preferimos dejar por sentado las sospechas y distancias que tomamos del diario acontecer. En suma, "no se trata de instaurar una verdad o legitimar la forma más indicada de investigar, de enseñar o de pensar, de lo que se trata es de poner en cuestión esos lugares de verdad y realidad que nos han constituido como sujetos históricos" (p. 2).

Desde estos presupuestos, el trabajo que se desarrolla en el marco del semillero pretende contribuir a las propuestas de investigación de los maestros en formación, a la configuración del campo de la enseñanza de la biología y a la construcción de estrategias pedagógicas que tributen en las dinámicas de la escuela, todo ello a través de apuestas desde la escritura, el cine, el audiovisual, entre otros, que desde la línea de investigación Trayectos y Aconteceres se han venido consolidando desde hace varios años de existencia.

### La construcción de la propuesta: hacia la caja de herramientas

La emergencia de la caja de herramientas para la investigación, desde las experiencias de maestros de biología, se da en la convergencia de diversos aspectos, así se parte del reconocimiento de las construcciones asociadas a la investigación desde la línea Trayectos y Aconteceres, de la Licenciatura en Biología, de la

Universidad Pedagógica Nacional, donde se visibilizan elementos de orden histórico frente a las dinámicas del grupo, las apuestas y los objetos de trabajo que se han configurado desde allí. Así, se observa que las propuestas investigativas, tanto de maestros en ejercicio como en formación, han puesto la mirada sobre objetos que permiten problematizar la enseñanza de lo vivo y la vida en la contemporaneidad; así, se encuentra un fuerte interés por la sexualidad, sus posibilidades de abordaje en la escuela y en la formación de maestros, las prácticas discursivas de la educación sexual, la mirada histórica de las prácticas de sexualidad, entre otras, desde donde se propone ampliar la mirada de la sexualidad, de forma que permita no solo atender a los problemas, riesgos y asuntos que exigen su respuesta inmediata, sino también preguntarse por la experiencia singular de los sujetos, y las múltiples posibilidades de relación consigo mismos y los demás.

Otro de los objetos que ha convocado algunos de los intereses investigativos de los maestros que conforman el semillero en relación con lo vivo y la vida ha sido el cuerpo, no solo desde su condición anatómica o fisiológica, o desde su materialidad orgánica, sino como campo de configuración de prácticas y experiencias en los sujetos, lo que hace que sea un objeto de estudio complejo y dinámico que permite reconocer su contingencia en relación con los saberes que tienen los niños, jóvenes y maestros sobre este, y sus apropiaciones en términos de belleza, estética, afecto, salud, alimentación, ambiente, tecnociencia, entre otros, que permiten asumir el cuerpo en cuanto multiplicidad.

En esta mirada, asumiendo que el abordaje del cuerpo y la sexualidad han sido asuntos que le corresponden al maestro de biología, el

semillero de investigación ha abierto un campo de problematización alrededor de la historia de la enseñanza de la biología, que ha convocado intereses sobre la emergencia de este saber, la configuración de la botánica como saber escolar, el desplazamiento de la biología en la escuela actual, la configuración del maestro de Ciencias Naturales, el desplazamiento de la biología en la formación de maestros, de modo que la problematización de este marco de relaciones no consiste en generar un lenguaje justificativo, o un valor educativo para la aceptación pública de este saber en la escuela defendiéndolo como disciplina tradicional, o como disciplina pragmática, o desde su función social dentro de la cultura escolar. Se trata de interrogar su constitución, su reconfiguración a partir de las prácticas de enseñanza, de ahí que se proponen apuestas políticas y pedagógicas a modo de derroteros que contribuyan a la discusión de su desplazamiento, que más allá de atender a las necesidades inmediatas de formación, entre otros procesos educativos cuestionen los movimientos del saber y los efectos de ello en la escuela y los sujetos, aún más, cuando desde las apropiaciones que circulan, el objeto propio de este saber es la vida misma.

A su vez, se cuenta con algunas propuestas que han desarrollado los maestros en formación en el marco de las prácticas investigativas que se despliegan en el semillero y tienen que ver con la formación de maestros, y a partir de allí, las relaciones con la gestión, las dinámicas de la escuela contemporánea, la investigación, entre otras prácticas que permiten posicionar una mirada pedagógica y del mismo modo configurar posibilidades en los maestros. Esto posibilita la movilización entre las tensiones y exigencias que recaen cada vez más sobre estos, es así como hay una fuerte apuesta por el maestro, por su

saber y su práctica, pues en la experiencia de ser maestro se pueden crear múltiples formas de pensar la educación, la escuela, la enseñanza, los sujetos y todo aquello que constituye la práctica pedagógica.

En este sentido, se han configurado algunas apuestas artísticas y estéticas que surgen a propósito de los tránsitos investigativos que tienen los maestros en formación, que se consolidan a partir de sus propias prácticas pedagógicas y trabajos de grado, y que configuran múltiples formas de enseñar lo vivo y la vida a la luz del dibujo, el audiovisual, el cine, la escritura, la poesía, la música. Así, estas, lejos de asumirse como herramientas pedagógicas o didácticas que instrumentalizan el quehacer del maestro, se constituyen como formas posibles en que los profesores pueden llevar a cabo sus actos de creación, los encuentros consigo mismos y con los otros, así como la configuración de múltiples experiencias pedagógicas. Son apuestas que permiten tomar distancia de la comodidad de aceptar verdades, para poder generar lecturas a propósito de las relaciones que aparecen; se constituyen a su vez, en opciones de pensarse a sí mismo y de generar otras relaciones con el presente, otras maneras de escribir la historia, de pensar la biología y su enseñanza de otro modo.

Ahora bien, como elemento recurrente que se posiciona en el marco de la puesta en marcha de estas propuestas de investigación, se encuentra diversidad de apropiaciones de conceptos y procedimientos desde la mirada arqueológica-genealógica; así desde el ejercicio de sistematización realizado inicialmente, se hallan nociones como archivo, genealogía, tematización, poder, subjetivación, prácticas de sí, entre otras, que, si bien provienen de otro campo de enunciación, se han retomado aquí y

desde un ejercicio de creación se han apropiado y reconstruido para pensar las relaciones entre lo vivo, la vida y la enseñanza de la biología. Desde esta recurrencia y regularidad, se propone la configuración de una caja de herramientas para la investigación, entendida como el conjunto de conceptos, nociones, procedimientos que, en este caso, se han puesto a funcionar y apropiado en clave educativa desde la perspectiva arqueológica genealógica, y cuyo propósito tiene que ver con el fortalecimiento de la formación investigativa de los maestros que constituyen parte del semillero, pero también, con la continuación del ejercicio de sistematización propio de la línea.

La caja de herramientas no se agota en una apuesta de carácter instrumental, sino que tiene que ver con el despliegue del pensamiento, por cuanto implica un ejercicio de creación que emerge desde las problematizaciones que cruzan el quehacer del maestro de biología, pero también, desde un ejercicio pedagógico que pretende poner sobre la mesa algunos conceptos explicativos y operativos que permitan comprender e incitar otras formas de conducción de sí mismo y de los otros, en el marco de las relaciones que recaen y se producen sobre la vida y lo vivo en la actualidad.

### Experiencia, creación y pensamiento: la construcción de la caja de herramientas

---

La construcción de la caja de herramientas implicó reconocer, en primer lugar, que las apuestas metodológicas que construyen los maestros en formación desde la mirada arqueológica-genealógica remiten a una singularidad, pues cada uno de ellos en clave de sus problemas y sus interrogantes hace sus propias

elecciones, construye una ruta particular de abordaje y realiza una serie de deslocalizaciones con las que generan rupturas en sus formas de pensamiento y de acción.

En ese sentido, la configuración de la caja de herramientas se encuentra atravesada por tres aspectos claves: ¿Cómo se entiende el concepto o noción identificada?; ¿cómo se apropia desde la enseñanza de la biología o la formación de maestros de maestros de biología?; ¿cuáles son sus posibilidades desde el ejercicio investigativo? A partir de estos elementos, se podría enunciar que se identifican dos grandes grupos de conceptos: uno, de carácter explicativo o de comprensión de la perspectiva metodológica, y otro, de los conceptos operativos, a partir de los cuales se presentan las relaciones constitutivas:

### Arqueología y genealogía

Lo arqueológico se inquieta por las huellas y los vestigios que los discursos y prácticas dejan en estratos múltiples, dispersos y discontinuos; arqueología en cuanto pregunta por el saber, por lo que circula y el archivo. Ahora bien, en lo que refiere a la genealogía, esta se pregunta por "las condiciones que, en el pasado, posibilitaron la emergencia o surgimiento de alguna cosa, de algún concepto, de alguna idea, de alguna práctica" (Noguera, 2018, p. 19), emergencia diferente a origen, en cuanto cruce de fuerzas singulares que al converger despliegan un acontecimiento. La genealogía permite localizar la singularidad de los acontecimientos, en oposición a las indefinidas teleologías y significados, así como a la búsqueda del origen, pues no es su propósito. En definitiva, "si la arqueología identifica las huellas, es decir la forma de existencia de unas prácticas, la genealogía identifica las condiciones que las hicieron posibles, es decir

sus condiciones de existencia" (Álvarez, 2003, p. 266). De ahí que, si lo arqueológico nos remite al saber, y lo genealógico al poder, es necesario precisar estos elementos, aunque resulta claro que su funcionamiento y sus modos de relación son inherentes.

Así, las apropiaciones que se observan de estos dos conceptos tienen que ver con un método para hacer investigación, centrando la mirada en la emergencia de los hechos, las prácticas y las fuerzas de poder que sobre ellas se ejercen. Del mismo modo, asumir la genealogía y la arqueología como una mirada de investigación conlleva que se dé razón de las condiciones históricas en la que huellas se fueron institucionalizando o convirtiendo en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas. En suma, se trata de tejer una forma distinta de pensar la investigación, deslocalizándola de la linealidad y las relaciones causa/efecto. Tales relaciones permiten poner en sospecha que la biología como saber escolar y que la formación de maestros de biología no siempre ha existido, y que su emergencia obedece a una diversidad de relaciones que tiene como objeto la vida, la raza y el pueblo en un tránsito hacia la población.

### Saber

El ubicarse desde el saber abre todo un campo de posibilidades, pues se constituye como un "conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar" (Foucault, 2010, p. 306). Entonces, dentro del saber se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles, tal como lo plantea Zuluaga (1999), agrupando opiniones, nociones, conceptos, teorías y modelos, entre otros aspectos que se consoli-

darian como constitutivos del saber. Bajo estos presupuestos, lo que circula sobre la investigación, lo vivo y la vida desde la investigación del Proyecto Curricular Licenciatura en Biología se puede deslocalizar del discurso de los expertos y del conocimiento científico, posibilitando identificar y visibilizar otro tipo de relaciones que permiten tomar como válidos lo que ponen a circular maestros y estudiantes, pues es un saber que, en cuanto práctica, se produce en el marco de unas problematizaciones y experiencias que han cruzado a los sujetos.

Desde esta óptica, los saberes que circulan sobre la investigación, a propósito de lo vivo y la vida, se relacionan con la biología, la pedagogía, la biotecnología, el arte, el ambiente, la ciencia, la ética, entre otras, que se amalgaman y son condición de reflexiones y prácticas que atraviesan los procesos de formación de los maestros de biología de la Universidad Pedagógica Nacional y que permiten pensar otras formas de funcionamiento de lo vivo y la vida que desbordan el saber biológico, y que conllevan una reactualización de estas nociones desde las relaciones que se tejen en el escenario contemporáneo.

Desde las apropiaciones, se observa que el saber pedagógico se entiende como un saber histórico el cual es construido por el maestro, y en él se realizan reflexiones alrededor de su práctica y su constitución como sujeto ético y político, como de campos disciplinares. Este saber involucra la singularidad del sujeto, logrando movilizar prácticas y discursos, a partir de estas reflexiones en torno a la pertinencia de abordar determinados temas con cierta población y hacerlo de una forma o la otra; por este motivo, es importante tener en cuenta el contexto donde cada maestro se desenvuelve y lleva a cabo sus prácticas, ya que él puede posibilitar

construcciones de saberes y múltiples miradas de la realidad. Mientras que el saber biológico es el saber disciplinar que constituye el discurso y la apropiación que el maestro puede generar a partir de aquello que circula, se dice y se ha dicho acerca de una temática o concepto en específico.

### Archivo y tematización

Estas nociones remiten a una herramienta metodológica que permite pensar las prácticas y el conjunto de reglas que en una sociedad determinada establecen de qué hablar, cuáles son los enunciados válidos y qué individuos o grupos tienen acceso a determinados tipos de discurso y cómo están institucionalizadas las relaciones de poder entre quienes lo emiten o lo reciben. Así mismo, trabajar desde el archivo posibilita deslocalizarse del lugar del experto y asumir todos los documentos con la misma relevancia, destacando el saber que desde ellos circula. De esta manera, la constitución del archivo se consolida mediante la revisión de documentos visuales o audiovisuales, entendiendo este:

*[...] no tanto como fuente, sino como registro de prácticas... es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes, desde ahí que se asuma el documento visto desde su discurso, como un tejido relacional. (Zuluaga, 1999, p. 18)*

En clave de las apropiaciones que se identifican alrededor de esta noción, se puede ver que, en cada uno de los documentos revisados, hay una tendencia a trabajar y asociar el archivo como registro de prácticas que se materializan desde los documentos y fuentes bibliográficas utilizadas en el momento de llevar a cabo una

investigación o un trabajo de grado. En cada uno de estos documentos se logró encontrar que siempre se hace referencia al archivo a los documentos de fuente primaria o secundaria utilizados para enriquecer los conocimientos que se tienen de conceptos y temáticas particulares que son de interés en el momento de realizar un trabajo del tipo investigativo. Este tipo de archivo será el principal insumo para iniciar un trabajo investigativo, ya que este se irá enriqueciendo a partir de que se vaya aumentando la cantidad de documentos revisados y que resultan fundamentales por los aportes que pueden generar.

Una de las estrategias que se identifican dentro de la revisión para el tratamiento del archivo es la *tematización*, la cual se puede entender como la desarticulación de los documentos en sus temáticas centrales en cuanto condición de identificación de prácticas. Para ello se recurre a la construcción de diversas matrices: una general e inicial, donde se registran las temáticas que emergen de todos los documentos revisados; otra considerada de segundo nivel, que permite visibilizar el saber desde tres elementos claves: las instituciones, los conceptos y los sujetos; y finalmente, la matriz de tercer nivel, que se encuentra constituida por el poder y la subjetividad. Este ejercicio de tematización se considera fundamental en la medida en que permite que las temáticas emerjan de los documentos, lo que hasta cierto punto, facilita la delimitación del ejercicio de interpretación en el que puede caer el investigador, lo que a su vez, posibilita construir otras lecturas alrededor de los objetos de investigación.

### **Problematización**

*Problematizar* se entiende aquí como tensio-nar, disponer de distintos modos los discursos y prácticas para interrogarlos, para cuestionar la verdad que pretenden establecer y hacerlos

entrar en sospecha; así, problematizar es evocar el pensamiento para crear otros modos de mirar y relacionarse consigo mismo, con los otros y con lo otro. Según Martínez (2018),

*Problematizar se refiere a la posibilidad de pensar incertidumbres "cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para problematizarla. Problematizar no es, solamente, conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aún más importante que esto, porque problematizar, es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el porqué algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable" (Ibañez, 1996, p. 54). La problematización, una vez definida, rompe con la noción de naturalización; exige estar alerta de singularidades y contingencias; conserva lo que se investiga en estado de alerta permanente, ampliando la sospecha y el escepticismo; quiebra la explicación cómoda y el sentido común. En fin, es una herramienta extraordinariamente útil para diagnosticar el presente. (pp. 31-32)*

En el caso de la enseñanza de la biología y la formación de maestros en esta disciplina, se encuentra que el ejercicio de problematización tiene que ver con el hecho de interrogar las apropiaciones de este saber, a propósito de unas formas de regulación de la vida; pero también, de inquietarse por las relaciones que cruzan la enseñanza de la biología en la escuela, las prácticas que la constituyen y el lugar del maestro en el marco de estas.

### **Subjetivación e inquietud de sí**

La pregunta por la subjetivación remite a las diferentes formas a través de las cuales los individuos se ven en la necesidad de constituirse

como sujetos, lo que conlleva la pregunta por las técnicas y tecnologías de la relación consigo mismo que apuntan a una pragmática de sí. De modo que se sitúa la reflexión sobre los modos de vida, sobre las elecciones de existencia, en síntesis, es una actitud con respecto de sí mismo, con respecto a los otros, y con respecto al mundo, actitud que conlleva a pensar las relaciones entre la ética y la libertad, en tanto la primera se relaciona precisamente con la manera de ser, de conducirse y de conducir a los otros, una ética como forma reflexiva que adopta la libertad.

Siendo esto así, el centro de la esa inquietud o cuidado de sí pasa por una pregunta por la vida, por la manera de vivir; un *bios* que es materia ética y objeto de un arte en sí mismo. En clave de las apropiaciones, esta noción se ha puesto en funcionamiento al momento de pensar y problematizar los modos de constitución de los maestros de biología, encontrando que todo proceso de configuración es singular, por cuanto está cruzado por una serie de relaciones que tienen como condición las experiencias de los sujetos. De igual modo, este concepto permite cuestionar la pasividad de los sujetos, deslocalizándolo de su papel receptivo de las relaciones saber/poder. Finalmente, la cuestión de la inquietud de sí se convierte en un elemento potencializador, por cuanto visibiliza la capacidad de los sujetos por interrogar quiénes son y cuáles son las relaciones que los configuran en un momento determinado, dejando entrever las posibles relaciones entre formación y biología.

### Creación

Las prácticas que la formación en investigación (entendida como experiencia) pone en marcha presuponen saberes alrededor de la investigación y la pedagogía, que para el caso, posibilitan

otras formas distintas a las que circulan regularmente, por ejemplo pensar la investigación como un espacio de creación, que se encuentra íntimamente relacionado con el sujeto maestro/investigador, con sus intereses, miedos, inquietudes —lo cual no alude a carencia en la rigurosidad— sino que, al contrario como espacio de búsqueda, exige recorridos minuciosos, exhaustivos, que permiten la confrontación, el cuestionamiento y la extrañeza sobre lo que ha sido naturalizado en las experiencias educativas; de esa manera se constituye en creación:

En efecto, todo concepto, puesto que tiene un número finito de componentes, se bifurcará sobre otros conceptos, compuestos de modo diferente, pero que constituyen otras regiones del mismo plano, que responden a problemas que se pueden relacionar, que son participes de una co-creación. Un concepto no solo exige un problema bajo el cual modifica o sustituye conceptos anteriores, sino una encrucijada de problemas donde se junta con otros conceptos coexistentes. (Deleuze y Guattari, 1993, p. 24)

La creación entonces no se relaciona con lo nuevo o la innovación; la creación supone la construcción de otras relaciones, de otras formas de diálogo que dan lugar a formas distintas de ver lo que parece estático e inmutable; así, la creación es movimiento, movimiento de pensamiento y quizás de acciones, pero sobre todo, es una creación singular que le permite al sujeto mirarse de otro modo, tomar distancia de sí mismo y regresar para construir otras maneras, de ahí, que el propósito no es crear una receta universal, la investigación es singular y única, lo que para muchos resulta siendo un problema, pues no propone *el nuevo modo de proceder*,



para Trayectos, lo es todo, porque le da lugar al sujeto de configurar un no lugar, que propone otros lugares, sacando al sujeto/maestro de la reproducción y dándole la posibilidad de creador.

### **Poder**

La investigación es un entramado de prácticas a las cuales le subyacen unos modos de pensar, hacer y decir, pero indistintamente de las diferentes formas, tiene como objeto generar movimiento en los sujetos, el movimiento entendido como posibilidad de ver de otro modo lo que parece natural, cuestionar y proponer sobre los saberes, los sujetos y las instituciones, lo que redundará en otras acciones, otras prácticas. La investigación entendida como poder presume una intencionalidad, para el caso que los maestros en formación cuestionen lo que parece normal en su cotidianidad y visibilicen las relaciones que constituyen situaciones problema, a propósito de su quehacer como profesor de biología.

Es poder, porque asume a dichos sujetos como investigadores en la potencialidad de generar saberes sobre sí mismos y su entorno, superando las nociones de reproducción y repetición. Es poder, porque partiendo del sujeto, favorece condiciones para la creación, pues parte no solo de los intereses de estos, sino de una pregunta por su subjetividad (deseos, pasiones, necesidades, sueños, historia, territorio, cuerpo, entre otras).

Como práctica de poder, su derrotero principal radica en la relación sujeto/creación, partiendo de realizar otras lecturas de mundo que posibilite otras escrituras del mismo, es decir, acciones sugerentes y propositivas; de ahí, manteniendo los principios de la rigurosidad, no plantea una receta de realización, y su fuerza radica en que los sujetos pueden plantear distintos modos de

llevarla a cabo, entendiéndola no solo como un periodo de tiempo, sino como prácticas continuas que no se constituyen en un momento de trabajo, sino que forman parte de la cotidianidad, pero que permiten sacarla de lo común y ritualizado, posibilitando el empoderamiento de los sujetos. Se puede considerar como estrategia pedagógica porque parte de la reflexión de las prácticas permitiendo el encuentro entre conocimientos y saberes, no privilegiando ninguno, pero sí a partir de objetos de interés posibilitar relaciones entre conceptos, sujetos e instituciones que favorezcan movilización de las prácticas instaurada.

### **Audiovisual como escritura**

La creación no se refiere estrictamente a lo nuevo, pero sí es semblanza del sujeto como punto de partida y llegada, es darle un lugar protagónico en la investigación; por tanto, no es aplicador de recetas, ni formulador de preguntas pertinentes, es un sujeto que, a voz de Freire, se encuentra condicionado pero no determinado. Así, en esta propuesta se pretende ampliar tales condiciones y darle el lugar a su ser como sujeto, niño, joven, maestro, hombre, mujer, ciudadano, cuerpo, territorio. Un sujeto que indistintamente del rol asignado configura prácticas que emergen no solo desde la imposición, sino también desde la incitación. Así, esta apuesta pretende incitar a los sujetos a asumir la investigación como prácticas de creación que pasan por visibilizar relaciones (tradicción, historia, verdades, sentidos), escribirlas, enriquecerlas, analizar los elementos que les dan existencia y desde ello proponer modos de mantenimiento, cambio y transformación.

La investigación como experiencia pretende superar el lugar del informe y ser propositiva en torno a prácticas, modos de continuar y de generar movilización no solo en los sujetos

investigadores, sino en la comunidad de la que forman parte, lo cual supera la noción de consulta y le otorga al sujeto el empoderamiento sobre la transformación de su ambiente. De esta manera, se pretende, en indagación con los sujetos, encontrar los modos de escritura que no se graben solo en el papel, sino en su propia piel y en la de otros. Como propuesta se tiene la producción audiovisual. La escritura se plantea como un modo de pensamiento, como acto creativo de los sujetos; en ese sentido no responde a criterios impuestos, pero sí a los creados por los sujetos, sobre qué quieren decir, por qué lo quieren decir, lo que esto posibilita y limita en ellos y en otros, de allí que la escritura supera la noción de combinar palabras y se constituye en un gesto ético, estético y político. De tal modo, se propone que las escrituras pasen por el lápiz y el papel, pero también por la música, los colores, los trazos y el audiovisual.

### Proyecciones y posibilidades: la retroalimentación de la caja de herramientas

Ahora bien, con el propósito de enriquecer la caja de herramientas propuesta, se invita al semillero a maestros en ejercicio para que desde sus experiencias y en el diálogo con los maestros en formación, se posibilite la construcción de rutas de funcionamiento de la caja diseñada, además, de desplegar otros elementos que permitan complejizarla y potenciarla, emergiendo de este modo, la pregunta por la particularidad de la investigación en otros escenarios educativos, a propósito de la enseñanza de la biología.

De este modo, a partir de los ejercicios de encuentro y discusión realizados hasta el momento entre maestros de biología, se hallan

varios elementos que retroalimentan la caja de herramientas, desde otros conceptos que podrían formar parte de esta –como gobierno, historia, práctica, experiencia, entre otros–, que emergen desde la reflexión de las dinámicas de enseñanza y en general del quehacer del maestro de biología, como otros interrogantes a propósito de la investigación y la formación de los maestros en general.

Finalmente, es importante enunciar que la caja de herramientas es una apuesta dinámica que, en cuanto devenir, se retroalimenta y ajusta de acuerdo con nuestras prácticas y construcciones como maestros de biología y desde nuestras formas de movilización y creación desde la investigación; se trata de contar con diversidad de posibilidades de lectura que nos lleven a cuestionar eso que somos o estamos dejando de ser, lo que le sucede a la enseñanza de la biología, a su posible *no lugar*, al desplazamiento de la formación de maestros de biología, entre otras relaciones que configuran nuestra contemporaneidad.

### Referencias

- Álvarez A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historia de una relación. En G. Zuluaga et al., *Pedagogía y epistemología* (pp. 271-298). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Colección argumentos. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Jaramillo, C. (2016). La investigación y la enseñanza de la biología: una pregunta por la actualización de sus relaciones. *Revista Tecne, Episteme y Didaxis: TED* (n. extraordinario). Memorias, V Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 12 al 14 de octubre de 2016, Bogotá.

Martínez, A. (2018). La inquietud por la universidad. Quizá la formación y la experiencia. En A. de la Rosa, S. Cadena y A. Martínez (comps.), *La universidad interrogada. Opacamiento de la formación y la experiencia* (pp. 31-49). Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.

Noguera, C. (2018). *Alfredo Veiga- Neto y los estudios foucaultianos en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Roa, P., Osorio, A. y Buitrago, A. (enero-junio de 2010). La sexualidad y la formación de maestros: de los sujetos, la pedagogía y las prácticas universitarias. *Bio-grafía, Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 3(4), pp. 176-190

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia, Anthropos.



**Parte 3**

**Enseñanza y evaluación**



# Evaluación con carácter diagnóstico formativa: posibilidades para la reflexión sobre la formación de maestros en ejercicio

---

Isabel Cristina Calderón, Oscar G. Hernández y Sandra Durán

**pp. 127-132**

## Contexto de la ECDF y del proceso de formación

**E**l Decreto Ley 1278 de 2002, que regula las relaciones entre los docentes, directivos docentes y el Estado, consagra en sus artículos 35 y 36 la evaluación de competencias como un mecanismo que mide el desempeño y la actuación de educadores, y por esta vía regula su ascenso y la reubicación salarial de los docentes en el escalafón (Presidencia de la República, 2002). Producto de los acuerdos entre el Ministerio de Educación y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, la evaluación por competencias es subrogada en 2015, puesto que en los años de su implementación, muchos docentes del país no habían conseguido ascender; se considera que este sistema de evaluación no permite el mejoramiento de las prácticas y saberes, puesto que al no tener una retroalimentación, no se logra determinar los aspectos a mejorar y su estructura se centra en la evaluación de contenidos, muchas veces, alejados a la práctica docente y la realidad escolar.

Por esta razón, producto de la participación de diferentes actores (Álvarez et al., 2015), se da paso a una nueva normatividad en la cual se propone una estrategia de evaluación centrada en la revisión de la práctica pedagógica, educativa y de aula de los docentes y directivos docentes del país. Esta propuesta quedó reglamentada con el Decreto 15711 de 2015, y modifica transitoriamente el apartado de la evaluación docente propuesto en el 1278. Así, la evaluación de ascenso y reubicación salarial se propone con carácter diagnóstico-formativo y, como ya se dijo, pone su acento en la revisión de la práctica (MEN, 2015a). El proceso de participación en este proceso de evaluación implica la realización de

varios pasos, a saber: elaboración de un formato de autoevaluación, encuesta a los estudiantes, docentes, o padres de familia, dependiendo la instancia que se evalúe y elaboración de un video que dé cuenta de la práctica pedagógica en las dimensiones definidas en la Resolución 15711 (MEN, 2015b), que la comprenden como un proceso resultante entre la teoría, la actividad del aula, el contexto, la relación con la familia y la comunidad, el ambiente escolar y la institucionalidad. Posterior a esto, la evaluación de estos insumos se hace por un par académico a través de un formato escala Likert, estos resultados se tabulan por el Icfes, que se derivan de ponderar los resultados de los criterios de los pares, quienes a través de un sistema de validez por evaluadores emitieron un primer criterio y finalmente se publican los resultados. Los maestros que no superan el 80 % del 100 % de la evaluación tienen la posibilidad de hacer un curso que les permita, al cursarlo y aprobarlo, ascender en el escalafón docente.

En este contexto, un equipo de la Universidad Pedagógica Nacional diseñó los lineamientos del curso para participantes de la evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF) (Álvarez et al., 2015); se pensó que este debería ser un espacio de alternativo que presentara una propuesta diferente a la ofrecida por los subsistemas de formación inicial y avanzada. En este sentido, la propuesta busca constituirse en un dispositivo que permita visibilizar la práctica y establecer otros modos de relación entre profesores tutores y participantes, y en esta dirección, pensar otra relación entre escuela y universidad. Con base en este principio, el propósito del curso está centrado en el reconocimiento de la práctica pedagógica y sus relaciones con el contexto, la inclusión, los saberes propios de la enseñanza,



y la experiencia cotidiana del maestro. Es decir, se pensó en cada uno de los módulos como elementos transversales a la formación y se toma como centro del proceso la práctica pedagógica. El curso, entonces, reconoce que solo tenemos dos imágenes de la práctica pedagógica, una de ellas es la que ofrece el resultado de la evaluación ECDF y la otra la que el maestro narra; por esa razón, se propusieron ejercicios de lectura y escritura que permitieron poner en diálogo (no en tensión) estas dos imágenes, muchas veces incompatibles.

Se emprendió el proceso de alistamiento, el cual estuvo precedido de la inscripción de los participantes. Simultáneamente, se hizo la convocatoria a los tutores, muchos de los cuales habían participado en el curso de la ECDF I, se realizaron las reuniones previas, en las que se compartieron los lineamientos del curso, se conversó sobre la experiencia pasada y se plantearon propuestas en lo referido a la evaluación, el proyecto pedagógico y las expectativas que para este curso se tenían por parte del MEN. Posterior a esto, se produjo un documento interno de lineamientos para tutores en el que se hacen algunas indicaciones para el funcionamiento del curso. Hay que tener en cuenta que los lineamientos de este programa están publicados en un texto denominado "Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros", el cual fue propuesto en 2015 por un equipo liderado por profesores de la UPN, que a su vez son el modelo de trabajo para todas las universidades del país que ofrecen el curso. En paralelo, se realizaron los procedimientos administrativos y logísticos para garantizar el buen funcionamiento del curso.

El equipo se consolidó con un total de 18 tutores, los cuales eran en su mayoría profe-

sores de la UPN, con experiencia en procesos de formación de maestros y con una formación académica acorde con las demandas del curso. Coherentes con el propósito formativo de centrarnos en la práctica pedagógica, se constituyeron los 6 grupos con 28 participantes en promedio por grupo, y con el acompañamiento de 3 tutores en cada uno de estos, de tal manera que se tuvieran alternativas diferentes para leer su práctica pedagógica y la de sus compañeros; es decir, en la narración desde diferentes voces se puede acceder a diferentes miradas de la experiencia, del saber y del contexto. Adicional a esto, se conformaron subgrupos para hacer un acompañamiento en la elaboración de un proyecto pedagógico que le permitiera al maestro concretar sus reflexiones sobre la práctica.

### Reflexiones sobre la formación de maestros en ejercicio

El proceso de formación se concibe desde el reconocimiento de las trayectorias profesionales de los profesores, de su saber experiencial y de su biografía (Tardif y Cantón, 2018). Bajo esta premisa se inició el diálogo formativo que permitió pasar del malestar por el resultado de la evaluación, a la lectura de la propia práctica pedagógica bajo estas tres categorías, a saber: la experiencia profesional, la biografía y la trayectoria profesional, que nos posibilitaron el reconocimiento de las realidades que vive el maestro y la confrontación, no con modelos de acción normativos y prescriptivos, sino con un parámetro personal, constituido en la interacción entre el saber y la práctica profesional. Por esa razón el curso no se ofrece como cátedra de expertos, sino que configura espacios para la interacción entre maestros y tutores, para favorecer la interacción.

En esta oportunidad el curso inició con un panel de instalación que giró en torno a dos temáticas centrales: "Formación desde la práctica y contexto, currículo, praxis y convivencia en relación con la práctica pedagógica". Este panel estuvo a cargo de los tutores y buscó instalar la discusión de la práctica pedagógica en el centro y, a su vez, enviar el mensaje de una relación de reconocimiento del saber que los participantes han acumulado en torno a la pedagogía y los elementos que la configuran (formación, enseñanza, praxis, práctica pedagógica, educación, escuela, contexto, maestro/alumno, entre otros). Este panel además precedido de una presentación general del curso permitió a los participantes hacerse un panorama sobre el proceso de formación.

Paralelo a esto, comenzaron las capacitaciones en la plataforma *Moodle*, la cual se utilizó para la formación virtual que formó parte del 20 % del proceso. A partir de allí cada grupo estableció un cronograma interno que permitió el cumplimiento de los objetivos, el cual pasó por responder a las demandas de la evaluación, pero que fundamentalmente se centró en contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica. El proceso de formación estuvo marcado por la lectura, la escritura, la conversación. De esta manera, se propusieron una serie de actividades que constituyeron el portafolio, el cual acopió los procesos de formación en la cotidianidad de las sesiones, en los cuales se propusieron talleres, relatos, informes de lectura, ensayos, entre otros. Simultáneamente, se emprendió la elaboración de los proyectos pedagógicos que empezaron a nutrirse con tutorías particulares a cada grupo de maestros que configuraron cada uno de estos.

Finalizada la formación, se realizó un panel de cierre, donde los protagonistas fueron los

profesores participantes del curso, en el que socializaron los proyectos pedagógicos. Este panel giró alrededor de dos temáticas: "Práctica pedagógica y enseñanza" y "Práctica pedagógica y contexto". Adicionalmente, se propuso a los profesores participantes organizar sus productos finales, a manera de artículos publicables, para divulgarlos en la *Revista Nodos y Nudos*, de la UPN. De esta convocatoria se obtuvieron 10 artículos en total, los cuales fueron remitidos a la revista a inicios del año 2020.

La experiencia de la formación a través de este curso permite acercar la universidad a los problemas y situaciones de la realidad educativa que se da en las escuelas y colegios. Así mismo a las situaciones que el profesor debe enfrentar a nivel interior, es decir, sus interrogantes, sus luchas por el reconocimiento, su cansancio, logros, satisfacciones a los que se ve avocado en su trayectoria profesional, y a nivel exterior, por las demandas del contexto, de los estudiantes y las comunidades, por las exigencias de la política educativa y las posibilidades que así mismo esta ofrece para su formación continua.

En este sentido, si bien no podemos afirmar que se ha transformado o por lo menos tocado la práctica del maestro, sí se puede afirmar que se ha logrado, a través del curso, mejorar la manera como los maestros ven su práctica y, así mismo, posibilitar interrogarla, ya no con los imperativos del afuera, sino con los de la propia mirada sobre sus sentimientos, logros, saberes y experiencias. También, los maestros participantes manifestaron que el curso les permitió la interacción con otros maestros y a través de sus voces acercarse a diversas experiencias sobre la vida en la escuela y la enseñanza.

Por último, para la Universidad es una oportunidad de interrogar los procesos de formación

inicial de los profesores, específicamente en relación con la pertinencia del saber que circula en este ciclo inicial. Asimismo, favorece el acercamiento a los contextos y a la realidad educativa, problematizando la idea de la enseñanza de conceptos acabados y posibilitando la mirada de éstos como lentes que permiten interpretar la acción y que están en permanente construcción. En este sentido, dicha problematización abre posibilidades para la explicitación de los saberes que se forman a partir de la experiencia de los maestros. Adicional a lo anterior, este curso acerca a la Universidad a la pregunta por la formación de maestros en ejercicio, puesto que las exigencias de este proceso plantean nuevos interrogantes, a saber: ¿Se necesita de igual manera la formación teórica que en los pregrados?; ¿de qué manera operan los saberes en la práctica de los maestros?; ¿cómo hacer la reflexión sobre la práctica más allá de lo anecdótico, reconociendo la experiencia como fuente de saber y de transformación de la escuela y de la pedagogía? Estas y otras preguntas no formuladas aquí son las que se abren a partir de la experiencia del curso con los participantes en la ECDF.

### Reflexiones finales

La evaluación, vista como una oportunidad para revisar la práctica, abre la posibilidad de la formación. Lo contrario hace que este proceso se vea como algo sancionatorio y limitante del reconocimiento salarial. Avanzar en un proceso evaluativo más formativo y menos restrictivo, es un reto para la política educativa y la organización de la carrera docente.

Por un lado, la formación de maestros en ejercicio exige partir del saber experiencial (Tardif, 2004) de los maestros como fuente de formación

valiosa, que debe ser analizada y cuidadosamente leída desde unos lentes conceptuales o prácticos que permitan explicitar lo que se ha construido en esta; otro, entender que el saber profesional del maestro se configura en la carrera, esto es, en la interacción entre su saber inicial aprendido en la facultad o la escuela normal y las condiciones de trabajo, en la que las características del gremio, el ambiente laboral influye en las miradas sobre el saber y el hacer de su actividad cotidiana.

Para hacer un cierre provisional de esta ponencia, el curso abre la posibilidad para pensar la articulación entre universidad y escuela, a través de la voz de los maestros y sus lecturas del mundo escolar. La mirada de la cultura escolar es fundamental para entender las luchas, relaciones de poder y de saber que se libran en el contexto profesional del maestro y que no se resuelven con los procesos de evaluación masiva, tal vez se agravan, pero esto será tema de otra conversación.

### Referencias

- Álvarez, A. et al. (2015). *Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros*. Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015a). *Decreto 1075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015b). *Resolución 15711, por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstico forma-*

*tivo de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado el ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación.* Bogotá.

Presidencia de la República de Colombia (19 de junio de 2002). *Decreto 1278 de 2002: por el cual se expide el Estatuto de Profesionaliza-*

*ción Docente.* Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Tardif, M. (2004). *El saber de los profesores en su desempeño profesional.* Madrid: Narcea.

Tardif, M. y Cantón, I. (2018). *La identidad profesional docente.* Madrid: Narcea.

Relaciones y posibilidades pedagógicas  
entre la Prueba Saber 11 y las prácticas  
de evaluación en el aula de los profesores  
del área de Ciencias Sociales

---

José Emilio Díaz Ballén

**pp. 133-148**

Lo que queremos es una aproximación a la evaluación que posea lo que los psicometristas llaman *validez concurrente o predictiva*. Esto es, queremos que los puntajes de las pruebas nos digan de qué manera los estudiantes se enfrentan a tareas más allá del salón de clase.

**Eisner (1999).**

**E**l presente proyecto estudia e indaga la evaluación en las pruebas estandarizadas (Saber), en relación con la evaluación del aprendizaje en el aula, inscrito en el área temática de investigación de procesos evaluativos; aborda una problemática fundamental que se hace cada vez más compleja, por las múltiples miradas que la orientan y las consecuencias para las instituciones educativas, docentes y estudiantes.

El aporte de la propuesta a la línea de investigación en evaluación permite evidenciar, además de las relaciones y posibilidades pedagógicas presentes en estas dos formas de evaluación, focalizar el estudio en el área de Ciencias Sociales y en las prácticas de evaluación formativa en el aula, con el fin de reflexionar sobre esas posibles tensiones en favor de los procesos pedagógicos que permitan al maestro aportar de manera significativa prácticas y estrategias para evaluar en perspectiva crítica, fomentando habilidades sociales que van más allá de pruebas centradas en contenidos a favor de la estandarización.

Esta investigación abre un campo de conocimiento poco explorado de acuerdo con los rastreos teóricos realizados por los investigadores. Esto es, la relación y las posibilidades de las pruebas externas Saber 11, con la práctica de evaluación de aula en el área de Ciencias Sociales.

De esta manera, el grupo de investigación Evaluando\_nos acude a los saberes, experiencias y resultados en investigaciones cuyo

objeto de estudio ha sido la evaluación formativa, el currículo y las pruebas estandarizadas. Igualmente, hace un aporte a los campos de las pedagogías, el currículo, y la evaluación en el aula; también, los integrantes del grupo junto con las voces de los profesores participantes tienen el propósito de ofrecer otras miradas a la relación y posibilidades que pudieran surgir entre las Pruebas Saber y prácticas de evaluación en el aula de los profesores de Ciencias Sociales de tres colegios distritales.

Al mismo tiempo, la propuesta investigativa avanza en la construcción de nuevas miradas en las concepciones de la evaluación desde perspectivas significativas, a través de principios y nuevos sentidos, que generen reflexiones y prácticas formativas y, significativas en el aula. También, para los monitores del Semillero de Investigación y los estudiantes en formación del Programa de Maestría en Educación, particularmente, en el énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, es importante resaltar los aportes académicos en los campos de la pedagogía y de la evaluación educativa, en cuanto a su participación activa en los desarrollos de la investigación en curso.

En este orden de ideas, es preciso tener en cuenta que las reformas de los Sistemas Educativos, en los últimos treinta años, y en particular en el contexto de la Educación en Colombia, se han centrado en reorientar los contenidos de los currículos a través de la implementación de evaluaciones estandarizadas, y de una metodología de evaluación basada en los estándares básicos de competencias, con el fin de obtener mejores niveles de control, eficiencia y rendimiento en los desempeños de profesores, estudiantes e instituciones, para asegurar la llamada *calidad de la educación*.

En el caso de Colombia, el ICFES como el encargado de evaluar la calidad, ha venido enfatizando en el uso de los resultados de las pruebas externas Saber para alcanzar la calidad, dejando de lado la relación de esos usos y resultados con las evaluaciones de aula. Como señala Ravela (2006) el desconocimiento mutuo de esta relación ha permitido el predominio del enfoque externo de la evaluación.

Por tal razón, el presente proyecto, se propuso indagar por los saberes y experiencias que tienen los docentes, sobre los resultados de la Prueba Saber 11 en Ciencias Sociales, en relación con las prácticas evaluativas en el aula, con el fin de generar conocimiento sobre las relaciones y posibilidades de evaluación formativa significativa en el aula. En este sentido, la pregunta central que orienta esta investigación pedagógica señala como prioritario: ¿Cómo se relaciona la Prueba Saber 11 en Ciencias Sociales y la práctica de evaluación de los docentes en el aula y los aportes en la formación ciudadana?

Por tanto, para el colectivo de investigadores ha sido relevante en el desarrollo de la investigación analizar las reformas y ajustes en materia del currículo y de la evaluación, y de las concepciones pedagógicas que las orientan, así como aportar conocimiento, generar nuevos sentidos y nuevos principios que acompañen las prácticas formativas-significativas y críticas de evaluación en el aula (Álvarez, 2001). En tal sentido, es pertinente indagar y analizar unas situaciones de orden educativo, pedagógico, curricular y de evaluación que se han venido mostrando en diferentes investigaciones y reflexiones de académicos en torno a unas realidades que son objeto de estudio para el grupo. Estas posibles situaciones problemáticas que acompañan la pregunta central de investigación que tendrían

las pruebas estandarizadas, en relación con la práctica de evaluación del profesorado de las áreas escolares que son medidas, pero en especial en la prueba externa y estandarizada de Sociales y Ciudadanas.

Una primera situación que ameritó el estudio ocurre cuando la Prueba Nacional Saber se estandariza, desconociendo los contextos socio-culturales de los estudiantes, a diferencia de las pruebas de aula que parten de los sujetos y por lo general tienen en cuenta las diversas realidades personales de contexto y de sus propios ritmos de aprendizaje. La segunda se dio por la *concepción de medición* de las pruebas estandarizadas y la *concepción de valoración* de las pruebas de aula. Una tercera problemática está caracterizada por el énfasis de la *función sumativa* de las pruebas estandarizadas y la *función formativa* y de retroalimentación implícita en las formas evaluativas del profesorado. La cuarta, se presenta por el carácter constitutivo y el para qué de la evaluación que emergen de las dos perspectivas en estudio. Y la última situación estaría presente por el nivel de conocimientos y experiencias que tendrían los profesores sobre las pruebas Saber y el uso e interpretación que hacen de los resultados en el marco de la práctica evaluativa del profesor de Ciencias Sociales.

Los problemas más significativos en la contrastación de la evaluación externa estandarizada y las prácticas de evaluación de aula en los profesores de Ciencias Sociales se sintetizan en tensiones que se observan en la aplicación de estas formas de evaluación, así:

De una parte, es relevante establecer la coherencia entre los estándares formulados para el área de Ciencias Sociales, propuestos en las políticas curriculares y los contenidos evaluados en la Prueba Saber, en el marco de la formación y

evaluación por competencias. En tal sentido, se trata de avanzar en el conocimiento de las relaciones y posibilidades pedagógicas que tiene el uso de los resultados de estas pruebas externas en relación con la práctica de evaluación del profesor del área en mención.

De otra, el presente estudio pretende acercar los resultados obtenidos en las pruebas externas por parte de los estudiantes a las prácticas de evaluación del profesor de Ciencias Sociales en tres colegios del Distrito Capital, con el ánimo de fortalecer la evaluación desde una perspectiva formativa significativa en relación con la formación del pensamiento social, crítico y, particularmente, para la formación ciudadana y de la convivencia.

### Fundamentos conceptuales y teóricos de la investigación

La enseñanza de las Ciencias Sociales y sus formas de evaluación, tanto en las Pruebas Saber como en la práctica pedagógica de aula, tiene unos supuestos que se develan en los propósitos de estas, y que obedecen a formas de comprensión de la enseñanza y de los aprendizajes. En el transcurso de la investigación se confronta la racionalidad subyacente a las Pruebas Saber estandarizadas, por competencias y centradas en la tarea con evidencias observables y productos predeterminados, descontextualizados y sin historia, frente a la racionalidad de las prácticas de aula en la enseñanza y en la evaluación formativa, cuya interpretación puede ser leída desde las visiones antropológicas del conocimiento y de la comprensión.

Seguidamente, el Grupo Evaluando\_nos encuentra que sus posicionamientos epistemo-

lógicos tomados de la teoría sociocrítica estarían en coherencia con la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto actual de nuestro país. En tal sentido, se reflexiona y caracterizan las políticas de calidad y de evaluación en el ámbito educativo, especialmente las orientaciones sobre la formación del pensamiento social y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el marco de la perspectiva formativa y significativa de la evaluación (Díaz Ballén, 2018).

En este orden de ideas, las políticas de evaluación asociadas a la calidad de la educación, las pruebas estandarizadas conforman, actualmente, el eje en la búsqueda de resultados medibles que se puedan comparar, para implantar los índices de clasificación de la calidad de la educación en los sistemas educativos, mediante el uso de los estándares (Niño, Tamayo, Díaz Ballén y Gama, 2016, p. 40).

De esta manera, en las dos últimas décadas se viene reduciendo la calidad de la educación a los meros resultados que alcanzan los estudiantes en las pruebas externas nacionales e internacionales, de acuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales que pululan en el ámbito educativo y sociocultural (Apple, 2001; Díaz Barriga, 2001 y Niño et al., 2013). En esta dirección, Palacios (2018) expone que los resultados son cada vez más determinantes de la política educativa, en este caso las del Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y las instituciones educativas en Colombia.

En ese sentido, es urgente que los propósitos de las pruebas estandarizadas tengan otras miradas en relación con las posibilidades que tendrían para el profesorado en los diferentes niveles de educación formal. En tanto, podría enriquecer la práctica pedagógica, la gestión y



planificación en el aula de los saberes escolares, pero, especialmente informar y fortalecer la práctica evaluativa en el aula (Ravela, 2010; Díaz Ballén, 2018). Para el caso del proyecto de investigación en curso, las pruebas estandarizadas en Ciencias Sociales forman parte de las pruebas externas, masivas, Saber, cuyos propósitos están orientados, por la comparación de individuos, colegios y regiones y la medición de los logros cognitivos alcanzados en los grados, tercero, quinto, noveno y undécimo, en esta área de la educación básica y media del sistema educativo colombiano.

En consecuencia, la Prueba Saber 11 en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas (ICFES, 2019, pp. 23 y ss.) y de acuerdo con las últimas disposiciones del MEN y los cambios realizados para la Prueba 11 por parte del ICFES, se manifiesta que las habilidades que se miden en Ciencias Sociales son tres. Para comenzar, *pensamiento social*, que está relacionado con el uso comprensivo de los conocimientos aprendidos, con el fin de entender los fenómenos socioculturales y geográficos, e incluso lo relacionado con la Constitución Política (fundamentos que debería tener el estudiante sobre el modelo del Estado social de derecho; así como los deberes y derechos de todo ciudadano). Una segunda habilidad, la *interpretación y análisis de perspectivas*, que hace referencia al análisis crítico sobre las problemáticas y fenómenos sociales; se sirve de dos habilidades más: la primera, "el reconocimiento de diversas opiniones y posturas e intereses y el análisis crítico de fuentes y argumentos" (ICFES, 2019, p. 24). Y finalmente, el *pensamiento reflexivo y sistémico*, habilidad que permite entender la realidad social desde una perspectiva sistémica e involucra dos habilidades: "identificar modelos conceptuales que orienten decisiones sociales y

establecer relaciones entre las distintas dimensiones presentes en las problemáticas sociales y sus posibles alternativas de solución" (ICFES, 2019, p. 25).

En resumen, los sistemas educativos del mundo, y en particular los países de América Latina, vienen siendo permeados a tiempos de pruebas como fruto de las políticas de calidad y de *rendición de cuentas* (Stobart, 2012; Arzola, 2017 y Lázaro, 2016). Dos son las vías a través de las cuales se podría tener un análisis de su impacto, aportes y posibilidades, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

La primera vía posibilita comprender que las evaluaciones estandarizadas tienen la intencionalidad de mantener el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de direccionar la formación de los sujetos desde una racionalidad economicista al servicio de las políticas neoliberales y neoconservadoras, plasmadas en su afán por la medición y la estandarización para el desarrollo de unas competencias que conlleven a una mayor eficiencia en el mundo del trabajo. Todo lo anterior se fundamenta en los planteamientos de Díez (2009), Stobart (2012), Díaz Barriga (1987); Díaz Ballén (2018).

La segunda vía invita a contrarrestar esta visión de las políticas evaluativas en busca de articular la prueba estandarizada de Sociales y Ciudadanas con las prácticas de evaluación en el Área de Ciencias Sociales en el aula. En tal sentido, los planteamientos que confirman el valor de la evaluación como un ejercicio formativo, cualitativo y pedagógico, que está al servicio del aprendizaje, del mejoramiento de los actores que en ella intervienen, de la transformación institucional y social. De ello dan cuenta investigadores

y académicos como Santos (1995, 2003); Eisner (1998); Casanova (1995); Carranza (2001); Niño (2003); Díaz Barriga (1987); Carlino (1999); Shaw (2003), y Mateo (2000).

### Sobre el diseño de indagación cualitativa en la perspectiva de la crítica educativa de Eisner (1998)

En coherencia con la postura epistemológica del equipo investigador se opta por un diseño cualitativo de investigación desde un enfoque hermenéutico, por cuanto pretende comprender saberes y experiencias de los docentes sobre las Pruebas Saber y describir el sentido de las prácticas evaluativas del profesor, su relación y sus posibilidades pedagógicas con las pruebas y el uso de los resultados que de estas se generan.

El desarrollo del proyecto se concibe como un intercambio teórico-práctico del equipo investigador, los monitores en formación, con los profesores participantes de tres colegios, a la par con las respectivas áreas de Ciencias Sociales. Para la socialización del proyecto se llevaron a cabo cinco talleres a partir de discusiones y debates en torno al objeto de estudio propuesto. Así como se comprometió con la escritura y publicación de dos artículos para revistas de educación con reconocimiento nacional, productos que serán socializados en el énfasis de Evaluación y Gestión Educativa en el marco misional de formación de educadores/investigadores de la Facultad de Educación de la UPN.

Este proyecto de investigación se sitúa epistemológicamente en el campo de las Ciencias Sociales y metodológicamente en el enfoque cualitativo hermenéutico comprensivo, por cuanto intenta comprender los saberes y expe-

riencias de los docentes de tres instituciones distritales, sobre la relación de los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba Saber 11 en el Área de Ciencias Sociales y Ciudadanas con las prácticas evaluativas de los profesores, en esta misma área. El problema se aborda a partir de una pregunta central que indaga por las relaciones y posibilidades que tendría la Prueba de Sociales y Ciudadanas en correlación con la práctica evaluativa de los profesores.

Se propone como una investigación de interacción social, contextualizada en cada una de las instituciones distritales participantes, para relevar el discurso de los sujetos y para que, en el diálogo entre los investigadores y los profesores, se puedan construir las interpretaciones y comprensiones del fenómeno estudiado desde una perspectiva crítica. Los sujetos –profesores participantes e investigadores– argumentarán y darán sentido a las prácticas, saberes y experiencias que sobre la evaluación han construido de manera particular en el transcurrir de su desempeño profesional para que, como menciona Páramo (2011), la investigación se desarrolle desde una visión de realidad como construcción social, de tipo comprensivo y no explicativo (p. 23).

En consonancia con los posicionamientos epistemológicos, la metodología propuesta indaga acerca de la comprensión de los sentidos y significados que surge de los saberes y de la práctica pedagógica de los profesores del Área de Ciencias Sociales en torno a la Prueba Saber 11° y su relación con la práctica evaluativa en el aula. Esta indagación tiene como propósito, desde la perspectiva de la crítica educativa de Eisner (1998), abordar los acontecimientos educativos como fenómenos complejos, o como simples fragmentos reducidos de la realidad que se explican desde la lógica de lo verdadero

y lo falso. Eisner propone como estrategias alternativas para construir conocimiento el análisis evaluativo, literario, estético y narrativo, por cuanto estas privilegian la identificación de cualidades de los fenómenos y la creación de nuevos sentidos a partir de lógicas más cercanas a las artes y las humanidades. El nuevo conocimiento en esta dinámica de indagación sensible y crítica emerge de los sujetos y sus entornos, de sus propios mundos y de sus significaciones a partir de propuestas interactivas de conversación, diálogo, debate en permanente construcción conjunta.

La información aportada por los profesores del área de Ciencias Sociales, de acuerdo con Eisner (1998), se somete a un proceso comprensivo y crítico que se compone de cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y tematización:

Pueden considerarse como estructura de la crítica educativa, me arriesgo a dar la impresión de que esta estructura prescribe una secuencia de crítica educativa estricta... esto no es así. Las cuatro dimensiones no prescriben una secuencia, aunque no prohíben que se utilicen para organizar sus escritos. Más aún, no implican que cada una sea independiente de las demás, aunque para propósitos analíticos, podría ser de ayuda efectuar tales distinciones... las dimensiones tienen una utilidad heurística y no deberían considerarse como prescripciones de un enfoque. (p. 109)

De esta manera, la perspectiva de la educación crítica del autor antes mencionado ha posibilitado hallar sentido a los datos y voces de los participantes, en torno a las relaciones y posibilidades que pudieran tener las prue-

bas externas nacionales e internacionales y la práctica evaluativa en el aula. Resumiendo, las dimensiones en el tratamiento y análisis se convierten en escenarios de comprensión e interpretación de los datos relacionados con el desempeño de los estudiantes en las pruebas y a la vez, faculta el *ojo ilustrado* a los investigadores para reconocer las fortalezas y posibilidades que tiene la evaluación en el aula, desde el enfoque formativo y crítico.

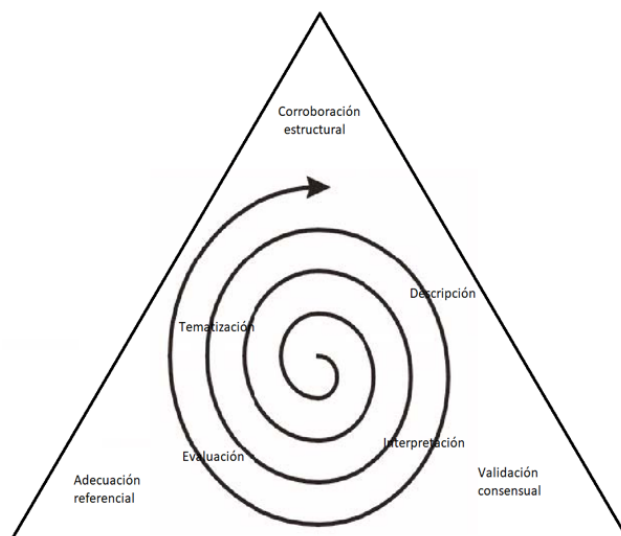


Figura 1. Interrelación entre las dimensiones y los criterios de validación

Fuente: Chicue (2020, p. 78).

## Avances y hallazgos de la investigación en curso

A continuación, se presenta un análisis preliminar a partir de las respuestas de los profesores del área de Ciencias Sociales de las tres instituciones educativas participantes. Es de anotar que cada una de las áreas de Ciencias Sociales están integradas

por 12 y 15 profesores. Este grupo selecto de profesores participaron en un taller en modalidad presencial en los primeros meses del primer semestre de 2020; seguidamente, estuvieron participando en dos conversatorios en modalidad sincrónica y remota, a través de las plataformas de Teams, Zoom y Google Meet, particularmente.

### **La enseñanza de la historia y la geografía hasta noveno están separadas e integradas en la educación media, pero con valoración unificada en el área**

Los estándares están orientados de una manera ideológica y política. Muchas de las veces se excluyen situaciones y verdades históricas de las grandes sociedades en relación con las pequeñas. La cuestión de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva epistemológica disciplinar o interdisciplinar es un debate abierto en el interior del área. Se ha mantenido la enseñanza de la historia y la geografía por separado, pese a las discusiones a nivel nacional, pero, se mantiene con valoración unificada al finalizar cada uno de los tres periodos académicos; no obstante, en dos de las instituciones educativas se enseña desde la perspectiva de las Ciencias Sociales integradas.

En una institución educativa y de la misma área de Ciencias Sociales se han venido perdiendo espacios de formación, como en el manejo de las emociones y resolución de conflictos (preescolar); la misma cátedra de la afrocolombianidad y lo de género, se han subsumido a las clases en el resto de la educación primaria y secundaria.

Las Ciencias Sociales en educación media están articuladas con las asignaturas de cien-

cias políticas y ciencias económicas. El trabajo es de forma más integrada y se analizan los conflictos mundiales. Esa área tiene mayor fortaleza en los grados décimo y undécimo, por cuanto tiene la intención de ser integradora de todas las asignaturas que la componen en el currículo escolar.

Por su parte, otra institución muestra que lo primero que vale la pena resaltar es el acuerdo, dentro de la autonomía escolar, para integrar en el área de Ciencias Sociales a la filosofía, la ética y formación en valores, así como la enseñanza de la cultura religiosa. Esta integración abre el campo de formación en aspectos que tienen que ver con la formación del ciudadano y el ejercicio respetuoso de la democracia y va a ser factor importante a la hora de resolver la pregunta por la Prueba Saber.

Los profesores del área de Ciencias Sociales comparten y desarrollan con otras áreas proyectos interdisciplinarios a nivel de los grados o las llamadas comunidades de aprendizaje. El área participa en el desarrollo de proyectos pedagógicos interdisciplinarios a nivel de grados. Es el caso del modelo de la ONU; el taller y electiva destinada al desarrollo del pensamiento social y crítico; las salidas pedagógicas por énfasis; el proyecto de democracia y los proyectos de investigación con culminación en grados décimo y undécimo.

Como una conclusión preliminar, se evidencia que en la práctica de enseñanza de las Ciencias Sociales no se sigue el referente de los estándares y competencias, pero se trabaja con campos de desarrollo o formación orientados al desarrollo de habilidades de los estudiantes, según los saberes escolares.

### **¿Podría hablarse de una alineación entre los lineamientos, estándares y competencias con las Prueba Saber y la enseñanza y la evaluación en el aula?**

Muchos estudiantes se han preocupado porque lo preguntado en la prueba no fue visto en el aula. Ello se resuelve, por cómo se proponen los ejercicios a los estudiantes en la perspectiva del multiperspectivismo y el pensamiento crítico. Ello, más bien, ha contribuido a obtener buenos resultados en sociales. No se trata de memorizar eventos históricos, sino de adoptar una posición crítica frente a la comprensión del tema.

Se trata de reconocer la existencia de ese tipo de pruebas. Puede ser que haya similitud en las respuestas, pero hay que ampliar los sentidos y la variabilidad en las respuestas. El profesorado apunta a declarar que es la lectura crítica el mejor ejercicio pedagógico que puedan desarrollar en el aula con sus estudiantes; de igual manera, el desarrollo de la oralidad de la mano del de la escritura. Se observa una resistencia y un desinterés absoluto por la Prueba Saber en la gran mayoría de los profesores, pese a que uno de los colegios está teniendo buenos resultados en las pruebas y los otros dos siempre dependerán de los cursos extras y simulacros en que participen sus estudiantes.

En resumen, los profesores reconocen el carácter político de la pedagogía y más en el campo de las Ciencias Sociales, y critican que la generalización y estandarización de las pruebas externas desconocen las diferencias culturales entre afros, indígenas, rural, urbano, residente, desplazado y los diferentes contextos.

### **La apuesta por una evaluación cualitativa a partir de la formulación de unos desempeños y una escala valorativa. No obstante, ha generado diversas miradas y formas de presentar las valoraciones en el interior de las áreas**

En relación con la evaluación de los estudiantes, se ha tenido dos momentos, por un lado, la evaluación cuantitativa de acuerdo con la intensidad horaria, y por otro, la valoración cualitativa que acompañaba la calificación. Finalmente se optó por la evaluación cualitativa.

El tránsito de la evaluación cuantitativa (calificación según intensidad horaria) a la evaluación cualitativa (generó diferentes visiones y experiencias por parte de los maestros).

Evaluación cualitativa a partir de matrices de desempeños de los estudiantes y una escala de equivalencias, superior, alto, básico o por números. Evaluación cualitativa a partir de desempeños, escala sumativa y descriptores cualitativos.

Se observa un problema en relación con el tipo y forma como los profesores emiten las valoraciones e incluso entre las disciplinas que conforman una misma área escolar. Evaluación cualitativa ha generado diversas y complejas valoraciones, muchas de las veces subjetivas incluso en el interior de las áreas.

En la era de la evaluación cuantitativa se trabajó con pruebas bimestrales de selección múltiple en el marco de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. En el tránsito a la evaluación cualitativa se abandonó en gran parte su implementación, por cuanto no reflejaban los procesos de los estudiantes. En

resumidas cuentas, urge el tránsito de la evaluación cuantitativa con pruebas de selección múltiple hacia la evaluación cualitativa sustentada en procesos y desempeños.

En las instituciones educativas y en las áreas del conocimiento escolar se insiste en la formación de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes e incluso el apoyo de los padres de familia y de sus tutores. Pese a ello, podrían existir estudiantes con bajos desempeños y profesores poco comprometidos. En algunos casos es la comisión de evaluación quien define la promoción de los estudiantes por encima de la evaluación y procesos desarrollados en el aula por parte de los profesores.

### **Relaciones entre las Pruebas Saber y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales**

Un acercamiento a esta relación permite señalar los tópicos de consenso y aquellas particularidades significativas de cada institución. Estas relaciones estarían asociadas a unas posibilidades de articulación y en las voces del profesorado se tiene que, *los propósitos que orientan las Pruebas Saber y las evaluaciones en el aula no se articulan.*

En los tres colegios se expresa que el propósito central es la "formación de los sujetos, sobre los resultados en las Pruebas Saber", en el IPN, o el "propósito juicioso de formación sobre la medición y calificación" en el Liceo Femenino y, "por encima de las pruebas están los propósitos de formación", en el Andrés Bello. Estas afirmaciones llevan a plantear una visión crítica que permite analizar que las experiencias de los maestros en el aula van en dirección de apoyar procesos evaluativos, valorativos, y las pruebas Saber, con orientación cuantitativa de medición.

Las pruebas antes que procesos de formación parecieran demandar procesos de entrenamiento para obtener altos resultados. "Aunque no se prepara para la prueba, sí para que se sepa manejar la información que se les brinda". La resistencia a las pruebas no ha facilitado a que se prepare para las pruebas. Del mismo modo, se señala como preocupante que se cambien los objetivos de trabajo en el aula, por el dominio sobre el contenido de las preguntas.

Se menciona, igualmente en los talleres, las implicaciones políticas de discriminación en las pruebas al no tenerse en cuenta las diferencias poblacionales a quienes se les aplica, indígenas, gitanos, rurales, afros, así como las diferencias en colegios de estratos 1 y 2. En igual sentido, se estaría dejando de lado la formación de sujetos para la democracia, la solidaridad, el respeto, etc.

### **La formación en Ciencias Sociales en contravía con el enfoque de las pruebas externas y estandarizadas**

Coinciden las tres instituciones, en la mirada crítica hacia las Pruebas Saber en Ciencias Sociales (Icfes, 2013), dando prelación a los procesos pedagógicos de enseñanza/aprendizaje de estas. Se favorece la postura de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde diferentes escenarios para entender los procesos sociales. Por ejemplo, en el caso del IPN, se aplica el multiculturalismo para que el estudiante cuente con diversos escenarios desde donde mirar los fenómenos sociales.

En resumen, las miradas de la medición externa, Pruebas Saber y las internas de evaluación en las aulas, parecieran marcar rutas bidireccionales en la educación: las

Pruebas Saber, la medición, calificación, cuantificación, clasificación y las evaluaciones de aula, la formación, valoración, autoevaluación y retroalimentación.

### Concepciones pedagógicas en las Ciencias Sociales

Los enfoques pedagógicos evidenciados en los informes, como resultado de los talleres realizados con el profesorado de las tres instituciones educativas, permitieron una confrontación con los desarrollos en el campo intelectual de la pedagogía, siendo este último el escenario propicio para el debate y la discusión sobre la evaluación educativa.

Se trata de una interpretación que permita reconstruir, en un segundo nivel, el sentido y significado de las tendencias presentes a la hora de responder por las relaciones y posibilidades de la Prueba Saber en Ciencias Sociales y las prácticas de aula en evaluación del área.

Un breve recorrido por las respuestas de los docentes, acerca de sus imaginarios sobre la Prueba Saber y la manera como se posicionan sobre las prácticas de evaluación del área de Ciencias Sociales en el aula, evidencia una tensión esencial entre la lógica de la prueba y su racionalidad técnico-instrumental, frente a la visión dialéctica y crítica de los docentes en su práctica de evaluación, más cerca de la hermenéutica y lo cualitativo.

Esta racionalidad da lugar a dos lecturas de lo pedagógico asumiendo como referente la epistemología que subyace a cada uno de los elementos centrales de la tensión y sus efectos en la visión pedagógica, didáctica y evaluativa.

Lo que se está poniendo en el debate son dos visiones de la realidad, de la práctica pedagógica y del saber del maestro que tiene que ver con el enfoque pedagógico de la institución, el diseño curricular y dentro de lo curricular, la evaluación de los procesos o de los productos del aprendizaje y también de la enseñanza.

Vale decir que por su naturaleza epistémica y por los propósitos que se le asignan en la Ley general de educación y en el plan de estudios, el área de Ciencias Sociales emerge dentro de unas categorías y conceptos fundados en la interacción comunicativa, el campo de los valores y la construcción de sujetos éticos y políticos para la vida en democracia. Cuando se habla de trabajar por campos de pensamiento como espacio, tiempo, historia, memoria, economía, política, narrativas, se está optando también por un tipo de práctica pedagógica.

Pero, por otra parte, y con mucho peso en la administración de las instituciones, aparece también la exigencia de orientar la práctica hacia la razón organizada en categorías de eficiencia, eficacia, medición, pago por mérito, contabilidad, monitoreo a la gestión y cumplimiento con los estándares de competencias diseñados en el dispositivo de control y reproducción para garantizar la calidad de la educación y cumplir con los indicadores que catalogan a las instituciones y a los docentes de acuerdo con un *ranking* y los llevan muchas veces a renunciar a su autonomía, a su saber pedagógico y a aceptar su propia desprofesionalización.

Desde el punto de vista pedagógico esta tensión permite caracterizar los enfoques en conductistas o en sociocríticos y comienza a emerger también un enfoque desde la pedagogía crítica.

La pregunta que tenemos que resolver es por el predominio de estos enfoques en las instituciones y en las posibilidades de llegar a acuerdos para superar las diferencias radicales que hacen inconmensurables estas posibilidades de integración.

La investigación, hasta ahora, nos muestra esta tensión y para comprenderla mejor podemos caracterizarla desde los modelos pedagógicos así:

### **El transmisionismo conductista en la enseñanza de las Ciencias Sociales**

El predominio de una educación bancaria y transmisionista en los países capitalistas es el reflejo, por un lado, del auge de la Revolución Industrial y por otro, la creciente racionalización de la economía empresarial. Estos dos bordes tienen su mayor expresión en la tecnología educativa con la aparición de los INEM y los SENA en los años sesenta; de igual manera, el surgimiento de las universidades a distancia entre las décadas de 1970 y 1980. Escenarios para el capital para el trabajo que privilegian la adquisición por parte del educando de conocimientos, valores y destrezas vigentes para la sociedad tecnológica moderna. De este modo, la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el aprendiz, de manera operante, siempre esperando la respuesta que el maestro le haya programado.

Es de resaltar como el transmisionismo de corte positivista también está permeado por la psicología conductista de Pavlov y Skinner, quienes consideran el aprendizaje como el resultado de los esquemas estímulo/respuesta mediante el condicionamiento operante que se expresa en conductas observables programadas a voluntad

del profesor en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Este enfoque es el que da sustento a la visión técnico-instrumental que muy cerca del positivismo epistemológico, pretende fragmentar la realidad para reducirla a variables cuantificables cuya relación permite predecir y controlar los procesos mediante la medición y la cuantificación estandarizada según criterios estandarizados.

El afán de control y la mirada eficientista, derivados de la administración de empresas, coloniza la escuela y reduce al maestro a un aplicador de pruebas, siempre pendiente de las conductas observables predeterminadas de acuerdo con los objetivos operacionales establecidos en el formato: competencia, estándar, evidencia, tarea, desempeño.

*Una lectura de la relación de la Prueba Saber 11 en Sociales y Ciudadanas con la práctica evaluativa en el aula en la perspectiva de la pedagogía crítica*

Una práctica evaluativa significativa y emancipatoria estaría irradiada por los principios y propósitos de los teóricos de la pedagogía crítica. En tal sentido, será necesario transitar hacia prácticas de evaluación en el aula que superen la evaluación como medición, sin embargo, siempre será posible una evaluación que articule lo sumativo y lo formativo. Por ello, se necesita reconocer, desde la mirada de Ortega, Peñuela y López (2009) unas condiciones de posibilidad para fortalecer una evaluación desde los sujetos y las diversas realidades, son ellos,

- *Una educación centrada en los contextos:* esto quiere decir que toda educación como proceso social se enmarca en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, prácticas marcadas por las ideas



José Emilio Díaz Ballén

y paradigmas de la época y por la manera como los actores sociales se apropian y empoderan frente ellas. De acuerdo con esta característica, lo que tenemos que hacer es leer nuestro propio contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pero también las carencias y vacíos que nunca ha resuelto para partir de allí en la búsqueda de una enseñanza para el pensamiento. ¿Qué nos dice la historia?; ¿cómo hemos asumido las configuraciones familiares, barriales, ciudadanas?; ¿cómo está nuestro sistema educativo?; ¿cuáles son las políticas educativas y cómo se expresan en normas y decretos?

- *Una educación que recupera los sujetos:* vale decir se preocupa por el estudiante y el profesor de carne y hueso, sus circunstancias y sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. Lo pone como un referente fundamental en el proceso educativo que no es solamente la enseñanza de saberes o ciencias, la erudición o la adquisición de conocimientos, sino también y con la misma fuerza la formación como persona, con dignidad y sujeto de derechos y deberes. Con saberes y valores que configuran su mundo como sujeto epistémico y moral, con ideas y representaciones a partir de las cuales puede aprender otras nuevas, pero sin las cuales no es posible aprender porque aprender es transformar lo que ya se tiene en el orden conceptual, práctico, axiológico o metodológico. Una educación que valora el sujeto como capaz de autonomía, libertad y crítica. ¿Quién es el ser humano?, ¿cómo aprende el ser humano?, ¿quién es el otro y quién soy yo en el proceso educativo?
- *Una educación en su dimensión ética y política:* contexto y sujetos conforman una comunidad de intereses y conocimientos ligada por derechos y deberes que pueden construir una sociedad mejor, un mundo de interacciones sociales donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el multiculturalismo, permita vivir productivamente en medio de las diferencias y no asumirlas como amenazas. Es una ética de la comprensión que asume al otro como referente para construir mi propia identidad, al otro como un *mi mismo* con ilusiones, ideas, saberes y sentimientos morales. Es recuperar el tejido social deshecho por la discriminación, la inequidad, el desplazamiento y la violencia por medio de la construcción de una ética civil fundada en la dignidad de la persona humana. Reconocer que somos condicionados, pero no determinados y que juntos podemos construir espacios de libertad. ¿Qué tipo de educación queremos?, ¿para qué propósitos y con qué valores?
- *Una educación para el pensamiento crítico:* entendiendo el pensamiento crítico en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto como amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana. ¿Cómo desarrollar

comunidades de indagación que develen las condiciones de inequidad y organicen proyectos transformadores?

- *La escuela como espacio de formación democrática, el maestro como sujeto político y la pedagogía crítica como alternativa para la transformación curricular:* se trata de asumir la pedagogía crítica como un referente potente para el diseño curricular que reconfigura los propósitos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación en la institución educativa, de acuerdo con los principios arriba señalados. También se piensa desde allí cómo emerge un maestro comprometido con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permitan la formación en el ejercicio de la ciudadanía por participación en proyectos y actividades orientados a cimentar los valores de una ética civil y, por sobre todo, reconocer el valor de lo colectivo para la concientización, organización, planeación y realización de procesos transformadores de las realidades de deshumanización y exclusión que cruzan las instituciones. ¿Cuáles son los elementos de la pedagogía crítica que nos sirven para organizar transformaciones en las instituciones educativas que permitan una enseñanza para el pensamiento crítico?; ¿Existen rutas didácticas que lo hagan posible? ¿Cuáles son? (Ortega, Peñuela y López, 2009).

Son estas tensiones las que hemos identificado en el grupo de docentes de las tres instituciones y esperamos que en el desarrollo de la investigación sea posible comprender el sentido de su horizonte de la práctica pedagógica

y la manera como se posicionan frente a la evaluación de los aprendizajes en el área de las ciencias sociales.

### Conclusiones preliminares para pensar la relación de las pruebas externas y la práctica de evaluación en el aula

Se encuentra entonces una clara posición crítica frente a los propósitos y métodos de la Prueba Saber que se fundamenta en la naturaleza misma de las Ciencias Sociales y en las políticas curriculares que orientan su enseñanza, pero sobre todo por lo poco que tiene que ver con sus prácticas de enseñanza y por ende de evaluación educativa. Pero se señala la tensión entre el afán institucional de la administración por mejorar los resultados de las pruebas externas, y el dilema de los maestros que muchas veces se suscriben a esas exigencias, aun sabiendo que no es lo que ellos buscan formar en los estudiantes.

Para la mayoría del profesorado participante es claro que las pruebas generan homogenización y estandarización de los conocimientos de los estudiantes. Para otros, estandarizar el conocimiento es un reduccionismo manifiesto en los propósitos de la Pruebas Saber. Un caso que estandariza el conocimiento social se evidencia en grado octavo al pretender una versión oficialista de la terminación de la Edad Media o en el caso del periodo indígena, ello implica otras epistemologías; se trata de girar esa forma hegemónica de enseñar la historia. En tal sentido, es relevante enfatizar en el multiperspectivismo en la enseñanza de la historia, para ello, es relevante poder trabajar diferentes autores y confrontarlos.

En singular modo existe un reconocimiento de la Prueba Saber en Ciencias Sociales en tanto estaría aportando algunos datos sobre el tipo de conocimientos y habilidades que los estudiantes tienen que ir desarrollando a lo largo de los procesos socioeducativos. Pero se distingue y prevalece la función pedagógica de los procesos enseñanza/aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales, lo que se busca realmente es fomentar la habilidad del pensamiento crítico, las habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad. Es claro que no se trabaja en la Prueba Saber ni en las pruebas externas a nivel internacional. Las preguntas y posibilidades siguen abiertas; tal vez en un texto posterior podamos responder al siguiente interrogante: ¿Hay alguna posibilidad de desarrollar una aproximación a las pruebas de desempeño que haga visibles los logros particulares de estudiantes individuales y, al mismo tiempo, proporcione información sobre una clase o escuela que sea útil para compararla con otras clases o escuelas? (Eisner, 2002, p. 5).

## Referencias

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas*, 24, 3-44.
- Arzola, F. D. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, xxvi(50), 28-46. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16562/16904>
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Carranza, C. (2001). *Evaluación del currículo*. México: Paidós Educador.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chicué, D. C. (2020). *La enseñanza de las Ciencias Naturales y su relación con las prácticas de evaluación del profesor en el aula*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Díaz Ballén, J. E. (2018). *Políticas curriculares y de evaluación en Argentina Chile y Colombia: estudio comparado*. [Tesis doctoral]. Doctorado Interinstitucional. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Díaz Barriga, A. (1987) Problemas y retos de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 37, 3-15.
- Díaz Barriga, A. (2001). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coords.), *Evaluación Académica*. Centro de Estudios sobre la UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Díez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la*

- Educación Alineación del examen Saber 11°*. Bogotá. Recuperado de [www.icfes.gov.co/docman/instituciones...y.../saber...alineacion-examen-saber.../file](http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones...y.../saber...alineacion-examen-saber.../file)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2019). *Guía de orientación Saber 11°*. 1a. ed. Bogotá, Colombia.
- Lázaro, L. (2016). La educación en América Latina hoy en el horizonte de la Agenda Educativa post-2015. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 17-34. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15932
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Niño, L. S. (2003). Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión. *Revista Opciones Pedagógicas*, 28, 175-186.
- Niño, L. E., Tamayo, A., Díaz Ballén, J. E. y Gama, A. (2016). *Competencias y currículo: problemática y tensiones en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. S., Díaz, J. E., Gama, A., Saavedra, L., Saavedra, S. y Soler, G. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. 1a. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., Peñuela, D., López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Palacios, N. (2018) Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes? En *Noveno Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de Ciencias Sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- Páramo, P. (comp.) (2011). *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas Preal*. Santiago de Chile: San Marino.
- Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Documento de Trabajo 47. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (Preal).
- Santos, M. Á. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe.
- Santos, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Vol. 166. Madrid: Narcea.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa: introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Stobart, G. (2004). *La evaluación académica*. Barcelona: Octaedro.

# La evaluación docente en el marco de la gestión de capital humano: los nuevos mecanismos de regulación de la profesión docente

---

Olga Cecilia Díaz Flórez y Luis Fernando Marín Ardila

**pp. 149-158**

Este trabajo se basa en los avances de la investigación "Límites y posibilidades de la experiencia de la evaluación docente de carácter diagnóstico formativa (ECDf) en su articulación con la formación" (Díaz y Marín, 2020), que toma como objeto de análisis y problematización la política educativa generada en las últimas décadas en torno a la evaluación docente, y particularmente en la dinámica que derivó del tránsito entre la evaluación de competencias –establecida para quienes "pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado–" (Decreto 1278 de 2002, art. 35)– a la evaluación de carácter diagnóstico-formativo. De manera particular, el estudio profundiza en la experiencia de los cursos de formación que lideró la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 2017 y 2019. A partir de estos análisis pretendemos configurar un balance comprensivo sobre los límites, posibilidades y problemáticas del proceso de la evaluación de carácter diagnóstico formativa en torno a la relación entre evaluación-formación y la reconfiguración de la práctica educativa y pedagógica (Díaz y Marín, 2020).

En el marco de este balance comprensivo –abordado desde una perspectiva hermenéutica y crítica– se ha avanzado, en primera instancia, en la identificación y el análisis de las orientaciones que organizan las políticas sobre la evaluación docente en los ámbitos nacional e internacional en las últimas décadas; aspectos en los cuales centraremos la presente ponencia, que se centra en entender el papel que cumple, tanto la evaluación de la educación en general, como de la evaluación docente en particular, en la constitución de un ordenamiento que genera nuevas regulaciones a la profesión docente, a partir de la atribución de su importancia en la calidad educativa, que se supone conduce al incremento en

la productividad y en el crecimiento económico del país y de la región.

En esta dirección concuerdan, con énfasis diferenciales, las agencias que forman parte del Consejo Económico y Social (Ecosoc) del Sistema de las Naciones Unidas y que se han configurado como comisiones regionales (Cepal) y como agencias especializadas (Unesco, Orealc/Unesco –Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe– y el Banco Mundial) que concentran su acción en la formulación de estas agendas de política y en la generación de préstamos articulados a tales políticas. Más recientemente, para algunos países de América Latina, se suma la influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), especialmente derivado de los resultados de la prueba PISA y del modo en que se visibilizan los resultados en los medios de comunicación y se establecen las comparaciones entre países para justificar la necesidad de introducir reformas cuyo foco principal es el maestro y la necesidad de intervenir en su formación, selección y en la evaluación de su desempeño<sup>1</sup>.

En esta dirección, es posible identificar las formulaciones que han planteado estas agencias desde la década de 1990, para incentivar y fortalecer el vínculo e interdependencia sistémica entre educación, economía y desarrollo (Cepal, Orealc/Unesco, 1992), que ha afianzado la convicción de que el crecimiento económico

---

1 Resulta cuestionable este uso político de los resultados en las pruebas PISA, cuando en rigor, como lo señala la misma OCDE (2012), "PISA [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos] no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes" (p. 6).

y el aumento de la productividad son condiciones para elevar el nivel de vida de la población que, a su vez, hace posible la convergencia entre competitividad, sustentabilidad y equidad social.

En este contexto también se ubica el interés creciente por impulsar, especialmente en las últimas décadas, políticas relacionadas con la regulación, análisis, estudio y transformación de la profesión docente en América Latina. El informe preparado para el Banco Mundial por Bruns y Luque (2015), titulado *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, ilustra muy bien la agenda de reformas, muchas de ellas en marcha, que se plantean como las buenas prácticas a expandir, de tal modo que la formación del capital humano se constituya en el factor central que haga posible una mayor productividad e innovaciones aceleradas para los países de la región. El estudio sustenta lo que se consideran "las evidencias mundiales y regionales sobre la importancia de los resultados educativos para el crecimiento económico y la competitividad, y la relevancia de la calidad de los profesores en dichos resultados" (p. 2). Dentro de sus logros destacan el haber generado por primera vez una mirada al desempeño de los profesores dentro del aula, a partir de las observaciones realizadas a más de 15 000 profesores de 7 países de América Latina y el Caribe.

A partir de las diferentes investigaciones de referencia, se señala que lo relevante no son los años de escolarización que adelanten los estudiantes, sino lo que estos efectivamente aprenden. La evidencia empírica para sustentar la relación entre capital humano y crecimiento económico se basa en que se ha establecido que "un país cuyo desempeño promedio en las pruebas internacionales es una desviación

estándar superior a otro [...] obtendrá cerca de 2 puntos porcentuales más de crecimiento anual del PIB a largo plazo" (Bruns y Luque, 2015, p. 3). En este informe se dice que dicha relación se ha demostrado, según los estudios adelantados por Hanushek y Woessmann "entre países de todos los niveles de ingresos, entre regiones y entre países dentro de las regiones" (p. 3). En el estudio del Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015) esta correlación se precisa aún más:

Las diferencias entre el nivel promedio de las capacidades cognitivas de los países se correlacionan sistemática y sólidamente con las tasas de crecimiento económico a largo plazo. Es la calidad –en términos de mayor aprendizaje de los estudiantes– la que produce los beneficios económicos de invertir en educación. La creciente participación de la región en pruebas internacionales<sup>2</sup> y regionales proporciona evidencias directas del grado de aprendizaje de sus estudiantes. (p. 3)

El diagnóstico sobre la situación de América Latina y el Caribe generado desde los análisis estadísticos y de la observación del desem-

---

2 La principal prueba internacional de referencia para estos análisis son los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). El Banco Mundial señala que "el uso de esta información por parte de los líderes políticos para justificar las reformas ha sido un factor clave de todas las estrategias que han tenido éxito hasta la fecha. Del conjunto de pruebas internacionales, las pruebas PISA de la OCDE parecen resonar con más contundencia en la comunidad empresarial y los grupos de la sociedad civil, probablemente porque los países utilizados en la comparación conforman el grupo al que los países de América Latina y el Caribe aspiran a unirse, y porque es fácil interpretar los resultados –correspondientes a jóvenes de 15 años– como medida de la calidad de la fuerza laboral y la competitividad económica" (Bruns y Luque, 2015, pp. 323-324).

peño de los profesores en el aula, es que su baja calidad promedio “es la principal limitación que impide el avance educativo en la región y, en consecuencia, restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida” (Bruns y Luque, 2015, p. 3). En tal sentido, se señala que casi todos los países de la región están “atrapados en un equilibrio de bajo nivel, con parámetros poco exigentes para el ingreso en la docencia, candidatos de baja calidad, salarios relativamente bajos e indiferenciados, escaso profesionalismo en las aulas y magros resultados educativos” (p. 11). Por tanto, es necesario lograr parámetros más elevados, lo cual incluye contar con mejor talento académico, remuneraciones más altas para los docentes y mayor autonomía profesional; condiciones que se atribuyen a los sistemas educativos más eficaces del mundo, y que, según el Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015), no es lo que caracteriza a ninguno de los países de la región, con excepción de Cuba<sup>3</sup>.

Para los defensores de los postulados de la inversión en capital humano, *la magia de la educación* –entendida como la transformación de los insumos escolares en productos de aprendizaje– [resaltado propio] se presenta como la principal alternativa, y los profesores como la variable más conveniente y económica a afectar. Al respecto se afirma que

[...] todos los componentes del gasto de un sistema educativo (desde el diseño de los planes de estudio hasta la construcción de las escuelas, la compra de libros y los salarios docentes) se conjugan en el momento en que los profesores interactúan con

sus alumnos en el aula. La intensidad con que se aprovecha este momento de instrucción es un determinante clave de la productividad del gasto en educación. (Bruns y Luque, 2015, p. 11)

Ante este panorama se formulan tres esferas consideradas prioritarias para la reforma de las políticas docentes actuales en América Latina y el Caribe: “reclutar a los jóvenes más talentosos para la docencia, aumentar la eficacia de los profesores que ya están en servicio y ofrecer incentivos que puedan motivar a los docentes a dar lo mejor en cada clase y a cada alumno todos los días” (Bruns y Luque, 2015, p. xvii-xviii).

Lograr la selectividad en el *reclutamiento* de los profesores conlleva adoptar tres mecanismos principales: elevar los parámetros para el ingreso a los programas de formación docente, incrementar la calidad de las instituciones de formación docente y elevar los estándares de contratación de los nuevos profesores (Bruns y Luque, 2015).

Las medidas específicas que concretan esta agenda se presentan como las *buenas prácticas* a replicar, a partir de las experiencias impulsadas por algunos de los ministerios de Educación de la región, y desde el estudio de la incidencia de cada una de estas medidas, especialmente en relación con los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Para el caso de *reclutar mejores profesores*, las estrategias se basan en afectar cuatro aspectos centrales: 1) elevar la selectividad de la formación docente, 2) aumentar la calidad de la educación docente, 3) elevar los estándares de contratación, y 4) reclutar los mejores profesores durante los próximos 10 años.

Para elevar la selectividad, las acciones se orientan a crear becas especiales para los mejores

3 País que no cumple con este tipo de condiciones y que esta agencia no puede usar para respaldar sus políticas.



estudiantes y emplear incentivos focalizados para atraer a los egresados de la secundaria más destacados hacia la enseñanza<sup>4</sup>. En cuanto a aumentar la calidad de la formación docente, las medidas son más coercitivas o centradas en el control estatal, pues se basan en cerrar aquellas instituciones de baja calidad que son controladas por el Ministerio; definir criterios nacionales para las admisiones; establecer una universidad nacional de educación controlada directamente por las agencias estatales (ministerios de Educación); evitar los institutos de educación de baja calidad; usar de forma creativa las iniciativas de financiamiento competitivo para estimular la modificación de los contenidos de los programas de formación docente; revisar de manera obligatoria las acreditaciones y elevar los estándares de los programas de educación docente<sup>5</sup> y

usarla para afectar la matrícula; establecer requisitos mínimos de enseñanza práctica, esto es, aquellas prácticas que se realizan en las escuelas; así como generar un control más estricto de los contenidos, la calidad y la selectividad de los programas de formación; y exigir el cierre o adaptación de los programas universitarios si no cumplen con los criterios que se les demandan<sup>6</sup>.

En cuanto a elevar los estándares de contratación, las medidas que formula el Banco Mundial (2015) se orientan a alinear los salarios y la estructura salarial, y promover el prestigio social de la profesión; contratar profesores graduados en instituciones con programas acreditados; definir estándares nacionales para la enseñanza: "lo que un profesor debe saber y poder hacer"; evaluar las competencias y habilidades de los profesores antes de su contratación: establecer estándares claros de aptitud y exámenes obligatorios de certificación docente; y contratar profesores formados en otras disciplinas, práctica denominada *certificación alternativa*. La cuarta estrategia, centrada en reclutar mejores profesores, consiste en identificar el papel que desempeñarán los cambios demográficos en los sistemas educativos, pues para los próximos 10 a 15 años en muchos países de América Latina se prevé la disminución de las cohortes de niños en edad escolar y se requerirá la contratación de un menor número de profesores.

---

4 Este tipo de medidas en Colombia se tradujo en el programa "Ser pilo paga, profe", que se implementó en 2015, a partir de las formulaciones que se hicieron en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, orientado a la financiación de la demanda a estudiantes con condiciones socioeconómicas menos favorables y buen desempeño académico, a partir del otorgamiento de créditos-becas para cursar sus estudios en instituciones o programas con acreditación de alta calidad. Este programa se dirigió a aquellos jóvenes que quisieran formarse para desempeñarse como docentes de educación básica y media. A partir de esta política se otorgaron 999 créditos condonables, solamente el 28 % a quienes se vinculaban a programas de licenciatura (281 programas), mientras el 72 % (718 programas) en otros campos profesionales, muchos de ellos sin ningún vínculo con la labor docente en educación básica primaria: astronomía, ciencia política, comunicación social, comunicación audiovisual, comunicación y relaciones corporativas, derecho, geología, jurisprudencia, investigación criminal, periodismo y opinión pública, microbiología, publicidad internacional, relaciones internacionales, entre otras. De estos, mayoritariamente en programas de IES privadas (711 créditos, 71 %) y solo 288 en universidades públicas (29 %).

5 En Colombia las directrices de política del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 generaron también la exigencia a los programas de licenciatura de tramitar y obtener su acreditación de alta calidad en un lapso menor a dos años, pues de lo contrario se perdía el registro calificado

---

otorgado para su funcionamiento y, por consiguiente, se clausuraba su oferta; medida que iba en contravía de otra norma previa que establece el carácter voluntario para este proceso en el país (Ley 30 de 1992).

6 En el país esta política se reglamentó a través del Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, que elevó las exigencias en las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación de los registros calificados de los programas de licenciatura, y de la Resolución 18583 de 2017, que definió nuevas características de calidad específicas para estos programas.

Respecto a *desarrollar profesores de excelencia*, se formula que el sistema escolar ha de lograr que los profesores sean lo más eficaces posible. Esto implica, señala esta agencia, que se generen medidas para: la inducción de los profesores y la inclusión de periodos de prueba condicionales; la evaluación orientada a mejorar la calidad de los profesores, establecer incentivos a su labor individual y lograr que estos rindan cuentas por su desempeño<sup>7</sup>; la capacitación en servicio<sup>8</sup> (también denominado desarrollo profesional), y desarrollar las capacidades de los profesores a través de los directores de escuela, lo cual implica también diseñar sistemas para seleccionar, capacitar y orientar a los directivos de las escuelas.

En cuanto a la evaluación, que es adjetivada del mismo modo que el docente al calificarse como eficaz, el Banco Mundial formula la necesidad de 1) lograr una articulación clara de las competencias y las conductas que se espera que tengan y muestren los buenos profesores; 2) medir el desempeño de manera integral, esto es, que incluya la observación en el aula –idealmente varias veces– y la opinión de alumnos y colegas; 3) usar instrumentos que tengan

validez técnica y protejan la integridad de los procesos de evaluación; y 4) garantizar que los resultados tengan consecuencias –positivas y negativas– para los profesores, y por tanto que posibiliten diseñar –como ocurre en los países de la OCDE– incentivos al desempeño, que permitan identificar y recompensar a los individuos más exitosos. Como se aprecia, gran parte de esta evaluación eficaz fue implementada en Colombia en el marco de la denominada evaluación diagnóstico-formativa (ECDf).

Por su parte, para poder *motivar a los profesores para que mejoren su desempeño*, las políticas se centran no solamente en atraer a candidatos de alto nivel, sino en “separar continua y sistemáticamente de sus cargos a quienes demuestren el desempeño más bajo, y motivar a las personas para que continúen refinando sus capacidades y trabajando duro durante una larga carrera” (Bruns y Luque, 2015, p. 40). Para lograr esto, las evidencias que presenta este organismo es acudir a un marco integral de incentivos que se compone de: a) recompensas profesionales, como satisfacción intrínseca, reconocimiento y prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual y condiciones de trabajo agradables<sup>9</sup>; b) presión por rendir de cuentas, y c) usar incentivos financieros.

Respecto a la rendición de cuentas, que es otra de las formas de enunciar el papel de la evaluación, las estrategias se orientan a generar “medidas para *reducir o eliminar la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes*

7 Al respecto, de manera eufemística, se señala que “las investigaciones sugieren que, si cada año se ‘deselecciona’ sistemáticamente al 5 % de los profesores ubicados en la parte más baja de la escala del desempeño, con el tiempo se pueden generar grandes beneficios en el aprendizaje de los alumnos” (Bruns y Luque, 2015, p. 36).

8 Respecto a los procesos de capacitación se cuestiona el *acoplamiento deficiente* entre los ministerios de Educación y los departamentos universitarios de educación, pues se considera que estos últimos no están preparados adecuadamente para responder a los requerimientos de los ministerios. Al respecto, se ilustra la tendencia positiva de un número creciente de ministerios (y secretarías en Brasil) que han creado institutos que brindan formación pedagógica en servicio, para “tomar el control directo de los contenidos y de la implementación del desarrollo profesional docente” (Bruns y Luque, 2015, p. 38).

9 Los ejemplos que ilustran esta tendencia son los cursos de formación para favorecer el desarrollo profesional, incentivar la interacción constante y la colaboración entre colegas y ofrecer reconocimientos y prestigio a los profesores excepcionales, a partir de la evaluación del desempeño individual.

(padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores" (resaltado del original, Bruns y Luque, 2015, p. 42). Esta última se considera la gestión más sólida, pues hace posible que los padres y los miembros de la comunidad opinen sobre la contratación y el despido del personal de la escuela, y reciban capacitación para ejercer esa facultad, de tal modo que se logre reducir el ausentismo docente y se aumenten los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los incentivos financieros, se pretende que, con el mismo gasto fiscal, los sistemas escolares logren mayor calidad aumentando el promedio salarial mediante una escala de pagos diferenciada según el desempeño. "Esto evita otorgar una compensación excesiva a quienes tienen un bajo desempeño, permite mantener en un nivel más bajo la carga de pensiones, y crea incentivos más fuertes para las personas más talentosas" (Bruns y Luque, 2015, p. 43). Las dos principales estrategias en este aspecto son las reformas a la carrera profesional y el pago de bonificaciones.

Otro factor que estimula la necesidad de elevar la selectividad de los docentes en los próximos diez años se relaciona con el análisis de las condiciones sociodemográficas que enfrentará cada país y que, según el Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015), repercute en la demanda de maestros que se requerirán en América Latina en los próximos años. Al respecto, se señala que en más de la mitad de los países de la región (incluidos los países grandes), la población estudiantil caerá hasta un 31 %; mientras que en otros (en especial en países como República Dominicana y en América Central), el número de alumnos crecerá de forma constante.

Al respecto, la Unesco (citado por Bruns y Luque, 2015) considera que, si no se modifican

las tasas de matriculación de 2010 ni la proporción alumno/profesor, América Latina necesitará un 8 % menos de profesores en 2025, lo que implica reducir el tamaño general del cuerpo docente de la región en un 11 %, esto es, pasar de 7,35 millones en 2010 a 6,61 millones en 2025. Esta tendencia se formula previendo que los cambios se basen en: un 100 % de matriculación en la escuela primaria, 90 % en secundaria y 90 % en preescolar (niños entre 4 y 6 años), así como lograr una proporción alumno/profesor eficiente de 18:1 en educación preescolar, y de 20:1 en primaria y secundaria. Para el caso de Colombia<sup>10</sup>, se proyecta alrededor de un 40 % de aumento en el número de profesores hacia el año 2025, considerando un escenario de máxima demanda posible de nuevos profesores.

Como se ha ido contrastando, en el país estas directrices se pusieron en marcha de manera estructural a partir de la formulación del *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país* (DNP, 2015). La justificación que se plantea en esta política pública es la necesidad de lograr "el desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país" (p. 87). En tal sentido, y dado que en el país se ha avanzado en la organización del Sistema de Formación de Capital Humano, se aclara que en el marco de las estrategias que apuntan al aseguramiento de la calidad<sup>11</sup>, es necesario reco-

---

10 De los 17 países de la región analizados en los estudios de la Unesco, en ocho de ellos se requerirá una disminución en la cantidad de profesores necesarios para el 2025. Colombia hace parte de los nueve países (cuarto país con el mayor porcentaje) que necesitarán contratar más profesores, para cumplir con los objetivos previstos de acercarse a la cobertura universal y reducir las actuales proporciones alumno-profesor (Cf. Banco Mundial, 2015, pp. 32-33).

11 Este aseguramiento de la calidad se entiende como "la garantía de que los procesos de formación satisfa-

nocer que "la calidad de los maestros es uno de los principales determinantes del aprendizaje de los estudiantes" (DNP, 2015, p. 360). Por tanto, se establece la *excelencia docente* como línea estratégica de la política educativa, la cual se configura desde un enfoque sistémico que busca incidir en la *ruta de la docencia* que va desde la formación inicial hasta las condiciones de retiro de los profesores:

1) *Atracción: otorgamiento de becas, créditos condonables y otros apoyos para que los mejores bachilleres del país ingresen a los programas de licenciatura; 2) Formación previa al servicio: fortalecimiento a las Escuelas Normales Superiores y a programas de licenciatura actuales; 3) Admisión: optimización del proceso de ingreso a la carrera docente; 4) Inducción: generar mecanismos de comunicación directa que faciliten el proceso de adaptación para los docentes recién nombrados; 5) Formación en servicio: otorgamiento de becas para programas de pregrado a docentes ya nombrados, esquemas y programas de formación docente virtuales y fortalecimiento de las estrategias de formación situada; 6) Ascenso y reubicación: optimización del proceso requerido para que los docentes del Estatuto 1278 puedan ascender y reubicarse dentro del escalafón; y 7) Retiro: búsqueda de estrategias diferenciadas para aquellos que estén interesados en retiros voluntarios anticipados. Adicionalmente se buscará mejorar la remuneración de los docentes para atraer*

*y mantener en la docencia a los mejores profesionales. También se desarrollarán acciones que promuevan el mejoramiento del uso del tiempo en el aula por parte de los docentes, y la capacitación de rectores y directivos docentes. (DNP, 2015, pp. 86-87).*

Esta *ruta* de reforma se fundamenta también en cinco ejes estratégicos planteados previamente en un estudio patrocinado por una empresa del sector privado (Fundación Compartir) y desarrollado por un grupo de economistas, quienes publicaron el trabajo titulado *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). Los ejes de esta propuesta fueron: 1) formación previa al servicio, 2) selección, 3) evaluación para el mejoramiento continuo, 4) formación en servicio y 5) remuneración y reconocimiento. En cada uno de ellos se formularon recomendaciones que, en su mayoría, fueron acogidas por el gobierno en dicho Plan Nacional de Desarrollo, excepto la que se relaciona con mejorar el sistema de remuneración, pues si bien se planteó que "los salarios de los docentes se nivelen al de los profesionales de áreas del conocimiento de alta remuneración" (p. 360), finalmente no se incluyó ninguna meta específica y por tanto no se generó compromiso alguno que demandara su cumplimiento en los cuatro años de dicho gobierno.

Como se aprecia, tenemos la confluencia de organismos, agencias nacionales e internacionales, e incluso instituciones del sector privado que comparten una misma concepción y desde las que se formula para la educación, y para las instituciones formadoras de maestros, una serie de exigencias de transformación y adecuación a su visión de cambio. Si bien en Colombia esta agenda

---

gan condiciones o estándares mínimos en instituciones y programas, que conduzcan al desarrollo efectivo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes" (DNP, 2015, p. 42).

no se ha logrado implementar en su totalidad, y varias de sus iniciativas podemos identificarlas desde la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, en los planes de desarrollo de esta misma década, y en particular con la instauración del Estatuto docente (Decreto 1278 de 2002), la mayoría de las estrategias basadas en la regulación y el control, sí han logrado progresivamente impactar tanto en los programas e instituciones dedicadas a la formación docente, como en las reformas a la evaluación docente que, a través de la evaluación diagnóstico-formativa, ha buscado ingresar al aula e impulsar la autoevaluación del maestro, así como la formación como mecanismo de realización de la autorregulación permanente.

Esta reforma de la evaluación docente se produce en el marco de la disputa y negociación entre el Ministerio de Educación Nacional y Fecode, que se generó en 2015, a propósito del reiterado reclamo de esta agremiación sindical por el escaso número de profesores y directivos que no lograban el ascenso al escalafón por la vía de la evaluación de competencias, que en su momento estructuraba el proceso de ascenso de grado o de reubicación de nivel salarial. Esto implicó debatir y acordar, después de un largo paro de maestros, una alternativa que se denominó *evaluación diagnóstico-formativa* (Decreto 1657 del 21 de octubre de 2016 y Resolución 15711 de septiembre 24 de 2015), basada en cuatro criterios, subdivididos en dos criterios en cada uno de ellos, que delimitaban la práctica educativa y pedagógica del maestro, para la que se incorporaron distintas fuentes de evaluación: encuestas a estudiantes, evaluación de desempeño, autoevaluación y un instrumento considerado novedoso: el video (observación de aula), con un porcentaje diferencial, en el que el video corresponde al 80 % del total de la calificación. En su abordaje metodológico, esta estrategia implicó la partici-

pación de otros profesores del sector público en calidad de pares evaluadores quienes realizan una calificación de la observación de aula –a través del video– a partir de una matriz de referencia (herramienta de calificación) usada para valorar cada criterio, componente y aspecto a evaluar. Derivado de este detallado proceso, para quienes no aprueban la evaluación se estableció la oferta de cursos de formación centrados en el análisis, problematización y reflexión de las prácticas pedagógicas, a cargo de instituciones de trayectoria en la formación de maestros.

Además de este marco analítico, necesario para entender el papel de la evaluación docente, esta investigación ha empezado a profundizar en los alcances y limitaciones de esta experiencia de la relación evaluación/formación, a partir de la consulta a los actores claves: profesores participantes en los procesos de formación, coordinadores y tutores responsables de la formación de maestros de la UPN, directivos del MEN responsables de la concepción y operativización de la política, así como directivos de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). De estos diálogos y entrevistas podremos identificar el rol que cumplen estos distintos actores con respecto a la política, al papel que se le atribuye a la evaluación docente y a la formación, en la perspectiva de que el lenguaje común es el del mejoramiento de la calidad y la cualificación de las prácticas pedagógicas a partir de los procesos de formación.

Este balance que se configure desde la experiencia de los distintos actores también permitirá aportar unos lineamientos generales, también instalados en la perspectiva hermenéutica y crítica, y desde los cuales se logre tanto generar una lectura comprensiva de la concepción de las prácticas educativas y pedagógicas y de sus

aportes en la constitución y cualificación de los educadores, como identificar aspectos y dimensiones de la relación evaluación/formación que podrían reorientar el sentido y el papel de la profesión docente.

## Referencias

- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D. C.: Banco Mundial. Recuperado de [https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Great%20Teachers\\_Spanish.pdf?sequence=8](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Great%20Teachers_Spanish.pdf?sequence=8)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco) (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Colombia 40700*, 29 de diciembre de 1992. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86437\\_Archivo\\_.pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86437_Archivo_.pdf.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Díaz, O. C. y Marín, L. F. (2020). *Informe de avance. Proyecto de Investigación*. Bogotá: CIUP-UPN. Sin publicar.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Resolución 15711 de septiembre 24 de 2015, por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstico formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado el ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Decreto 1657 del 21 de octubre de 2016, mediante el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015 en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Evaluación Diagnóstico-Formativa*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-244742.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* París. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (2002). *Decreto Ley 1278 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá.

Semillero-club de investigación  
sobre educación en química verde,  
energías alternativas y sustentabilidad  
ambiental (EduQVersa)

---

Ricardo Andrés Franco Moreno y Royman Pérez Miranda

**pp. 159-162**

## Resumen

En la presente ponencia se diserta sobre de los fundamentos conceptuales y metodológicos, así como acerca de los resultados de varias iniciativas estudiantiles en el interior del semillero de investigación "Educación en química verde y energías alternativas para la sustentabilidad ambiental (EduQVersa)", cuya dinámica se estructura como un proyecto extracurricular organizado a manera de red de formación investigativa conformada por profesores de ciencias naturales en formación inicial.

La metodología del programa consistió en el desarrollo de diez microproyectos de iniciación científica, por parte de estudiantes de la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá (Colombia), con la orientación de investigadores expertos. Los microproyectos, cuyos detalles serán comentados en la disertación, son:

- Obtención de tintes naturales: aplicación de los principios de la química verde.
- 15 años de eventos académicos especializados en química verde.
- La química verde en la formación de profesores de ciencias naturales en Colombia.
- Aproximación de las energías alternativas en la investigación didáctica: análisis de revistas especializadas.
- Temas de química verde y sustentabilidad ambiental en revistas de educación científica.
- Enseñanza del enlace químico en décimo grado: una estrategia basada en el enfoque de la química verde y los trabajos prácticos de laboratorio.

- Concepciones sobre química verde en profesores de química en formación.
- Significados sobre energías alternativas en profesores de química en formación.
- El enfoque de la química verde en el *Journal of Chemical Education*: estudio cuantitativo.
- Química verde y energías alternativas en la formación de profesores de ciencias. Una experiencia de innovación didáctica.

Con los proyectos realizados se logró la producción de artículos y su difusión en escenarios académicos, eventos y revistas especializadas, desarrollo de trabajos prácticos de laboratorio (TPL), entre otros. Así, el programa EduQVersa fomenta la reflexión, la crítica y la acción desde la química verde y las energías alternativas, a partir del reconocimiento de situaciones y problemas socioambientales relevantes para la formación inicial de profesores de ciencias, en el contexto de la sustentabilidad ambiental.

**Palabras clave:** formación investigativa, semillero de investigación, química verde y energías alternativas.

## Referencias

- Anastas, P. y Warner, J. (2000). *Green chemistry, theory and practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Franco, R. A., Ramírez, J. y González, K. V. (2009). Semilleros de investigación vs. comunidades científicas: ¿Moda o necesidad? *TECKNE*, 6(2), 35-37.
- Franco Ávila, M. y Franco Moreno, R. (2009). El semillero de investigadores de la Universidad



Pedagógica Nacional (UPN) desde la perspectiva de organización en red: Un espacio para la interlocución investigativa. En J. Blanco y J. Piedrahita, *III Encuentro regional de universidades públicas. Escenarios para la construcción de comunidades académicas y científicas* (pp. 23-32). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Franco, R., Ordóñez, L. y Rozo, N. (2016). La química verde: un área emergente en la investigación didáctica. *Escenarios*, 18, 28-33.

Machado, A. (2011). Da génese ao ensino da química verde. *Química Nova*, 34(3), 535-543.



# Aproximación al conocimiento del profesor para diseñar tareas de argumentación en geometría

---

Oscar Javier Molina Jaime

**pp. 163-176**

## Introducción

**E**l proyecto “Conocimiento del profesor de geometría para diseñar y gestionar tareas de argumentación y demostración” atiende a una problemática identificada de procesos investigativos y curriculares previos. Concretamente, evidenciamos que no hemos considerado con profundidad, como objeto de estudio, el conocimiento especializado del profesor de matemáticas dirigido a diseñar tareas que tengan un potencial evidente para promover procesos de argumentación. Un sólido conocimiento profesional en esta vía es esencial para favorecer la participación de los estudiantes en edad escolar en actividades de argumentar. Con el proyecto en curso pretendemos considerar este conocimiento como objeto de estudio. Su caracterización y la difusión de los resultados contribuirán a llenar un vacío que encontramos, no solo en el conocimiento de profesores en ejercicio, sino en la propuesta curricular de los programas del Departamento de Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (DMA). En cursos de geometría de estos programas, los estudiantes son expuestos a actividades de argumentar y demostrar cuando resuelven tareas de diferentes tipos que favorecen la actividad demostrativa, pero no se han promovido espacios para reflexionar sobre el conocimiento logrado en tales cursos para su desempeño profesional. Tenemos la intención de extender nuestros intereses investigativos incursionando en los aspectos del conocimiento didáctico-matemático del profesor de matemáticas, en relación con el diseño de tareas que promuevan la argumentación en geometría. Los planteamientos anteriores nos permiten concretar las siguientes preguntas orientadoras del estudio:

¿Qué conocimiento didáctico-matemático sobre tareas de argumentación y demostración exhiben estudiantes (que han cursado cuatro cursos de geometría) de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, cuando reflexionan sus experiencias académicas respecto al abordaje de tareas de argumentación en geometría, y diseñan e implementan una secuencia de tareas que busca promover la argumentación en el aula de geometría de nivel escolar? ¿Qué piezas del conocimiento didáctico-matemático del futuro profesor de matemáticas se deberían involucrar en el diseño y gestión de tareas de argumentación y demostración en el proceso de formación que ofrece la línea de Geometría en la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional?

Lo que encontremos con la intención de dar respuestas a estas preguntas será insumo para hacer una renovación del curso Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría. De manera colateral buscamos sugerir para la comunidad de educadores en geometría: i) elementos de una propuesta metodológica para la enseñanza que pueda ser usada en programas de formación de profesores de matemáticas que suscite una reflexión sobre el diseño y gestión de tareas para argumentar y demostrar en geometría; y ii) elementos de una propuesta de indicadores o descriptores que particularice un modelo del conocimiento didáctico-matemático del profesor en aspectos relativos al diseño y gestión de tareas para argumentar y demostrar.

Mediante este documento pretendemos presentar el desarrollo parcial de nuestro proyecto en correspondencia con tales productos. Así las cosas, pretendemos presentar el desarrollo de dos fases claves del estudio –desarrollo teórico y diseño de tareas de formación profesional que

serían implementadas en el curso Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría del Programa de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)– y los resultados correspondientes. Para ello, en primera instancia presentamos el marco conceptual de base para el estudio; luego presentamos, con cierto detalle, la descripción de dichas fases, y por último, planteamos unas breves conclusiones del trabajo realizado hasta el momento.

### Marco conceptual inicial

Son tres los elementos centrales que constituyen el marco conceptual inicial para el desarrollo del proyecto: sobre el conocimiento del profesor, sobre argumentación y argumento, y sobre tareas. A continuación, hacemos una breve descripción de ellos.

#### Conocimiento del profesor

El proyecto se sitúa en el campo del conocimiento didáctico-matemático del profesor. Uno de los asuntos de interés de la comunidad de Educación Matemática ha sido la identificación de los conocimientos, matemáticos y didácticos, que un profesor de matemáticas debe tener para que su práctica de enseñanza de las matemáticas sea lo más idónea posible y sea eficaz para promover el aprendizaje de sus estudiantes. El modelo del *Conocimiento Didáctico-Matemático* (CDM) del profesor, propuesto en el marco del enfoque ontosemiótico (Pino-Fan y Godino, 2015), empieza a emerger más recientemente como complemento a modelos ya existentes. Desde esta perspectiva, los componentes de otros modelos se reorganizan en tres componentes: dimensión matemática, dimensión didáctica y dimensión meta didáctico-matemática (figura 1).

Un asunto nuevo se contempla en el modelo CDM que explícitamente no fue considerado por otros: lo relativo a la dimensión meta didáctico-matemática que en particular provee criterios de evaluación-valoración de la idoneidad didáctica en los procesos de instrucción, como mecanismo para reflexionar sobre la práctica. Así mismo, otro valor agregado de este modelo es que precisa, para cada faceta de la dimensión didáctica, indicadores (con sus respectivas descripciones) de las piezas de conocimiento del profesor que este debe poner en juego o tener durante su ejercicio profesional (Godino, 2009).

Dada la importancia que tienen las dimensiones matemática y didáctica del CDM, precisamos una descripción de los componentes que serán claves para el estudio:

La dimensión matemática hace referencia al conocimiento que permite al profesor resolver tareas y vincularlas con los objetos matemáticos que se pueden encontrar en el plan de estudios de matemáticas de la escuela. Incluye dos subcategorías de conocimiento: el conocimiento común y el conocimiento ampliado. La primera hace referencia al conocimiento de un objeto matemático específico, que se considera suficiente para resolver tareas propuestas en el currículo de matemáticas y en los libros de texto de un determinado nivel educativo; es un conocimiento compartido entre el profesor y los estudiantes. La segunda subcategoría se refiere al conocimiento que el profesor tiene sobre las nociones matemáticas que, tomando como referencia las nociones matemáticas que se están estudiando en un momento determinado, se estudian en el currículo del nivel educativo en cuestión o en siguientes niveles. El conocimiento ampliado proporciona al profesor los fundamentos matemáticos necesarios para sugerir nuevos

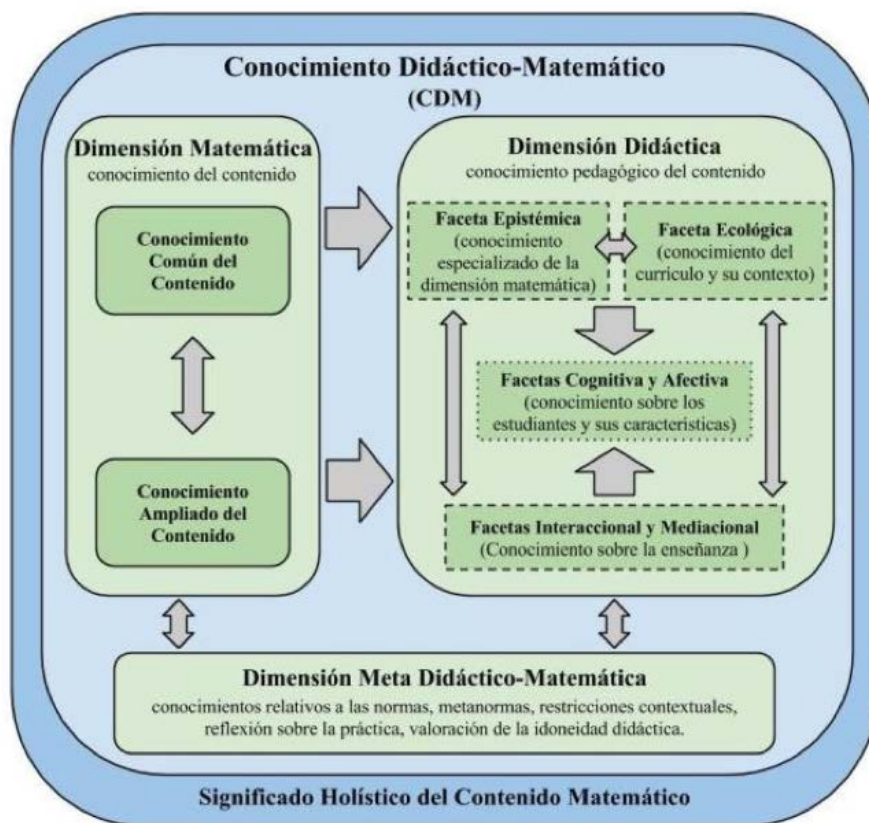


Figura 1. Dimensiones y componentes del CDM

Fuente: Pino-Fan y Godino (2015).

retos matemáticos en el aula, vincular un determinado objeto matemático que se estudia con otras nociones matemáticas y orientar a los estudiantes al estudio de las nociones matemáticas posteriores a la noción que se estudia. Estas dos subcategorías son reinterpretaciones tanto del conocimiento común de contenido (Hill, Ball y Schilling, 2008) como del conocimiento del horizonte (Ball y Bass, 2009), respectivamente.

El conocimiento matemático no es suficiente; es necesario el conocimiento de algunas características que afectan la planificación y gestión de la clase de un tema específico. En este sen-

tido, la dimensión didáctica del CDM considera seis subcategorías (facetas epistémica, cognitiva, afectiva, ecológica, mediacional e interaccional).

La faceta epistémica –que describimos con detalle la epistémica por su importancia para el estudio– se refiere al conocimiento especializado de la dimensión matemática. El profesor debe tener conocimientos matemáticos *moldados* para la enseñanza; es decir, debe ser capaz de: movilizar varias representaciones de un objeto matemático, de resolver una tarea a través de diferentes procedimientos, de relacionar objetos matemáticos con otros objetos

matemáticos enseñados en un determinado nivel educativo o en niveles anteriores o posteriores, de comprender y movilizar diversos significados parciales para un objeto matemático, de proporcionar varias justificaciones y argumentaciones para enunciados matemáticos y de identificar el conocimiento en juego durante el proceso de resolución de una tarea matemática.

Consideramos que el modelo CDM nos brinda lentes para precisar piezas del conocimiento didáctico-matemático que se pone en juego al reflexionar sobre *tareas para argumentar y demostrar en geometría*. La tabla 1 que proponemos más adelante es un primer acercamiento en relación con esto.

### Argumentación y argumento

Asumiendo una postura sociocultural, entendemos por argumentación un proceso colectivo o individual que, de acuerdo con reglas compartidas, apunta a una conclusión mutuamente aceptable acerca de la veracidad o falsedad de una aserción o la idea que se interpreta de una acción (Mariotti et al., 1997; Boero, 1999; Boero, Douek, Morselli y Pedemonte, 2010; Perry, Samper, Camargo y Molina, 2013), o a una toma de decisión (Krummheuer, 1995). En consonancia con lo anterior, un argumento es un discurso oral o escrito producto de dicho proceso que se compone de tres elementos básicos (Toulmin, 2003): la aserción (A) o un punto de vista pronunciado por alguien, los datos (D) que soportan la aserción A cuando esta es desafiada, y la garantía (G) que presenta la incidencia de los datos D en la aserción A, cuando se desafía la forma en que D puede ser conectado con (o soporta) A. La garantía G puede ser expresada por un principio o una regla general que autoriza el paso de D a A.

### Tareas

En la literatura especializada se usan indistintamente los términos *problema* o *tarea* para referirse a aquello que detona el involucramiento de los estudiantes en la actividad matemática y específicamente en la actividad demostrativa. Stylianides y Ball (2008) usan, por ejemplo, el constructo *proving task* (tareas de actividad demostrativa) para referirse a las tareas que los profesores usan con el propósito de abrir oportunidades para que sus estudiantes participen en la actividad demostrativa. Otros autores, para aludir a lo mismo, usan el término *problema*, precisando de antemano, tipos de problemas que detonan rasgos de la actividad demostrativa; se pueden encontrar, entonces, referencias a *problemas de investigación* (Leikin y Grossman, 2013) o *problemas abiertos de conjeturación* (Baccaglioni-Frank y Mariotti, 2010; Molina y Samper, 2019) como aquellos que detonan actividades como experimentar (para llegar a una conjetura), conjeturar, testar (la conjetura), o demostrar (o refutar) la conjetura, particularmente en situaciones en las que se pretende el uso de Entornos de Geometría Dinámica (EGD) como mediadores.

Nuestra postura consiste en hacer una diferencia entre *tarea* y *problema*. Seguimos la idea de Watson et al. (2014), según la cual se usa *tarea* para significar una gama amplia de cosas por hacer; una tarea enuncia algo que se debe hacer. Dentro de estas cosas por hacer se incluyen: abordar ejercicios repetitivos, construir representaciones de objetos, ejemplificar definiciones, resolver problemas, explicar una postura, justificar una postura, exponer una definición, llevar a cabo experimentos o investigaciones, etc. Un *problema* enuncia una situación que plantea transitar de unos hechos o condiciones dadas a

unas ciertas metas (no necesariamente conocidas) cuando el camino no es obvio (English, Lesh y Fennewald, 2008). Bajo estas conceptualizaciones, un problema demanda ejecutar una cierta tarea, pero no toda tarea demanda resolver un problema.

Dado que el proyecto alude a la implementación de tareas de formación profesional en una unidad temática en el espacio curricular Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas del Programa de la Licenciatura en Matemáticas, vale la pena precisar lo que entendemos por ellas. Las *tareas de formación profesional* se proponen en el marco de un programa de formación profesional, en este caso de un programa de formación inicial de profesores, que tienen por objetivo abordar asuntos propios del conocimiento profesional, en este caso del profesor de matemáticas en formación (a quien denominamos Maestro en Formación – MF– cuando sea necesario).

## Desarrollo metodológico

En esta sección presentamos el principal interés de esta ponencia: presentar el desarrollo metodológico de nuestro estudio y los resultados parciales del mismo. Para responder las preguntas que orientaron el estudio consideramos pertinente hacer una investigación *de diseño curricular* (Battista y Clements, 2000) implementada en el espacio académico Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría del Programa de la Licenciatura en Matemáticas de la UPN. Hemos tenido en cuenta las seis fases que constituyen un enfoque científico para la investigación en diseño curricular, propuestos por Battista y Clements (2000). Para efectos de este documento, nos interesa describir lo relativo a las fases 2 y 3, centradas en el desarrollo teórico para el estudio y el diseño curricular en sí mismo. La fase 1 corresponde a la formulación del problema de investigación, el cual fue expuesto en la intro-

ducción. La fase 4 (relativa a la documentación del desarrollo de la implementación), y la fase 5 (relativa al establecimiento de piezas de conocimiento emergentes de las tareas de formación profesional) están actualmente en desarrollo. Este documento forma parte de la fase 6, pues ella corresponde a la difusión de resultados del proyecto.

### Desarrollo y resultados relativos a la fase 2

Para el desarrollo teórico del estudio, hemos seguido la siguiente estrategia:

*Paso 1.* Determinar, con base en nuestra experiencia y conocimiento, aspectos de las dimensiones del modelo de conocimiento didáctico-matemático (CDM) propuesto por el Enfoque Onto-Semiótico que, *a priori*, se deben considerar para el diseño de tareas de argumentación. El contenido de la tabla 1, que presenta el resultado de este ejercicio, se convirtió en un primer referente para diseñar las tareas de formación profesional; nuestra idea fue que los elementos expuestos en ella estuvieran involucrados en las tareas.

Vale la pena precisar que los indicadores genéricos propuestos por el CDM aluden a conocimientos del profesor asociados a una tarea o problema, incluso tema, matemático específico. En nuestro caso, más que el conocimiento relativo a los "argumentos" involucrados en la solución de un problema o tarea, nos interesa el conocimiento que tiene (o debe tener) el profesor para favorecer el diseño de tareas que promuevan la argumentación; este sentido se refiere a una tarea de índole didáctico y no a una de índole matemático. En consecuencia, el conocimiento que nos interesa adquiere un carácter más general y no depende necesariamente de un problema específico. Con esto en mente, en la columna de indicadores de la tabla 1 hemos precisado elementos generales y, cuando sea



el caso, relativos a un problema específico. Esto implica que es innecesario proveer indicadores específicos para la dimensión matemática del CDM. Nuestro interés, por ejemplo, no se centra en conocer los argumentos involucrados en la solución de un cierto problema, sino lo que el profesor debe saber sobre el objeto *argumento*

para diseñar una tarea que favorezca la producción de argumentos; así, los indicadores de la faceta epistémica sobre *argumento* son los que se constituyen en un aspecto central del conocimiento del profesor, por cuanto se constituyen en un repositorio al cual hay que recurrir para dar sentido a los indicadores de las demás facetas.

**Tabla 1. Elementos de dimensiones del CDM relativos a tareas de argumentación**

Elementos del CDM		Indicadores ajustados a problemas/ tareas de argumentación y prueba
Dimensión Matemática	Conocimiento matemático común	En relación con un problema específico: <ul style="list-style-type: none"> <li>Producción de argumentos deductivos que soporten la solución de un problema. La producción de argumentos no implica que los estudiantes tipifiquen los argumentos.</li> <li>Producción de argumentos que validen pasos de un procedimiento de construcción.</li> </ul>
	Conocimiento matemático ampliado	En relación con un problema específico: Conocimiento sobre el posible vínculo entre un argumento (surgido en un momento determinado) y otro argumento (en momentos posteriores, pero asociado al problema).
Dimensión Didáctica	Faceta epistémica: Conocimiento especializado del contenido	Independientemente de un problema específico: <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso especializado del vocabulario:</li> <li>Teorema: terna proposición condicional-demostración-sistema teórico. Conjetura: terna proposición condicional-argumento no deductivo-sistema referencial de conocimiento.</li> <li>Proposición válida: proposición que es una implicación de un sistema teórico/axiomático.</li> <li>Argumento, argumento simple, argumento matemático, argumentación, elementos de un argumento, tipos de argumento (definiciones expuestas en el marco teórico).</li> <li>Procedimientos para realizar una demostración (indirecta –por contradicción, por casos–, directa, por inducción matemática, etc.).</li> <li>Relaciones entre tipos de argumentos y tipos de problema. En relación con una situación o problema específico:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes demostraciones de una misma proposición en un mismo dominio.</li> <li>Demostraciones de una proposición en diferentes dominios (p. ej., geometría sintética o geometría analítica).</li> <li>Relaciones entre las diferentes demostraciones de una misma proposición (tanto de un mismo dominio como de dominios diferentes).</li> <li>Diferentes tipos de argumentos asociados a un mismo problema.</li> </ul> </li> </ul>

Elementos del CDM		Indicadores ajustados a problemas/ tareas de argumentación y prueba
Dimensión Didáctica	Faceta mediacional	Independientemente de un problema específico: Formas en que los EGD favorecen la producción de argumentos para soportar conjeturas; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los EGD proveen una necesidad epistémica por validar las relaciones que se producen como consecuencia de imponer condiciones en una construcción.</li> <li>• Los EGD favorecen la producción de conjeturas promoviendo la relación de dependencias.</li> <li>• Los EGD favorecen la visualización de relaciones entre objetos útiles para elaborar una demostración.</li> </ul>
	Faceta interaccional	Independientemente de un problema específico: Metodologías de enseñanza que favorecen la producción de argumentos (p. ej., metodología <i>resolución</i> , por grupos, de problemas abiertos de conjeturación con apoyo de EGD – seguimiento instruccional – puestas en común – discusión grupal institucionalización
	Faceta ecológica	Independientemente de un problema específico: Tipos de argumentos que se pretende abordar en ciertos grados según políticas curriculares nacionales o institucionales.
	Dimensión metadidáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas que implican el favorecimiento de la argumentación en el aula.</li> <li>• Valoración de la idoneidad didáctica (p. ej., valoración en el diseño o gestión de tareas de argumentación). Criterios de idoneidad que deben ser ajustados.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

*Paso 2.* Escoger problemas que promueven la argumentación y que son implementados en los cursos de geometría plana del programa de Licenciatura en Matemáticas para: i) precisar y describir tipos de problemas que son implementados en dichos cursos, y ii) hacer un breve análisis preliminar de los problemas escogidos con el fin de identificar aspectos del conoci-

miento del profesor relativos a la argumentación, que pudieran estar involucrados cuando estos son abordados con un EGD. La tabla 2 presenta una caracterización de los tipos de problemas que hemos tenido en cuenta. Así mismo, expone los asuntos del CDM relativos a la argumentación que podrían estar inmersos cuando los problemas se abordan.

Tabla 2. Tipos de problemas de argumentación y elementos del CDM involucrados

Tipos de problemas	Elementos del CDM involucrados con la argumentación	
<p><i>Problemas de búsqueda del consecuente:</i> en estos están dadas condiciones suficientes y se deben hallar las consecuencias necesarias de estas. En estos, la representación geométrica de la situación descrita en el enunciado exige la construcción de figuras que cumplan las condiciones dadas; la búsqueda de invariantes (que conformará el consecuente) se hace mediante la exploración de las figuras construidas.</p>	<b>Tipos de argumentos</b>	<b>Funciones del argumento</b>
	Inductivo	Producir y soportar empíricamente la conjetura que solucionaría el problema.
<p><i>Problemas de búsqueda del antecedente:</i> aquí se deben hallar las condiciones suficientes para las cuales las propiedades mencionadas en el enunciado son la consecuencia necesaria. Resolverlos exige no solo representar gráficamente los objetos geométricos mencionados en el enunciado, sino también realizar construcciones auxiliares que provean las condiciones geométricas suficientes para reconocer, mediante la exploración, las propiedades de un objeto existente o determinar las que aseguren la existencia de un objeto. Estas deben ser reportadas en el antecedente de la conjetura pues el consecuente está dado.</p>	<b>Tipos de argumentos</b>	<b>Funciones del argumento</b>
	Abductivo	Producir y soportar empíricamente la conjetura que solucionaría el problema. Durante la elaboración de una demostración, producir posibles garantías (y datos) útiles en un paso argumental en el que se tiene clara una aseveración deseada.
	Deductivo	Validar pasos de un procedimiento de construcción o la conjetura formulada.

Fuente: elaboración propia.

*Paso 3.* El breve análisis preliminar realizado en el paso 2 nos llevó a las siguientes tareas investigativas: i) cambiar los enunciados de las tareas que involucran los problemas escogidos para que se conviertan en tareas de formación profesional que susciten la producción de argumentos. Sus enunciados originales eran pertinentes para cursos de geometría, pero no para un curso de Educación Matemática. ii) Recurrir a la literatura especializada para precisar una postura consensuada sobre argumento y términos afines, dada la diversidad de puntos de vista sobre los argumentos presentes en los análisis preliminares (el resultado de este ejercicio se ha concretado en

el diseño de la secuencia 2 de tareas de formación profesional que se expondrá en la ponencia y en la construcción de una tabla del anexo 1 que ajusta la tabla 1). iii) Hacer un nuevo análisis preliminar de los problemas escogidos, pero teniendo en cuenta los nuevos referentes conceptuales. Para el análisis, en lo que respecta a la identificación y tipificación de argumentos involucrados en estos problemas. Para ello, seguimos la propuesta metodológica de Knipping y Reid (2019) que usa el modelo de Toulmin para esquematizar y tipificar argumentos, y la reconstrucción de interacciones entre individuos para hacer más evidente el argumento.

### Desarrollo y resultados relativos a la fase 3

Teniendo como base el escenario presentado a partir del paso 3 de la fase 2, hemos estado inmersos en el diseño de las tareas de formación profesional que serán implementadas en el curso Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría durante el primer semestre de 2021.

Para el proceso de diseño de la secuencia de tareas, hemos seguido parcialmente la propuesta de Gómez, Mora y Velasco (2018). Esta propuesta se fundamenta en la realización de un análisis didáctico *a priori* que los autores denominan *descripción de elementos de una tarea* (o secuencia de tareas); dicha descripción se compone de siete elementos: metas y requisitos de la tarea o secuencia, formulación de la tarea, materiales o recursos, agrupamiento, interacción y temporalidad. De manera específica, en la descripción de las tareas (o secuencias) que estamos realizando, hemos puesto principal interés a las metas o propósitos, el papel de los recursos (Entornos de Geometría Dinámica, literatura especializada, etc.), a la formulación de los enunciados de las tareas y a la interacción. En el marco de estos asuntos, hemos intentado sacar a la luz aspectos del CDM a los que se apunta con cada secuencia en relación con la argumentación y el diseño de tareas de argumentación.

La tabla 3 expone los propósitos de cada secuencia de tareas de formación profesional. Para cada una hemos establecido dos tipos de propósitos: de índole didáctico, sobre el proceso de enseñanza en el que están inmersos los MF, y de índole investigativo, sobre los asuntos de interés del estudio. Para ambos casos, indicamos, en cursiva, elementos del CDM que pretendemos involucrar en las secuencias. En la ponencia, presentaremos ejemplos de secuencias.

Para llevar a cabo el análisis *a priori* de las tareas (o descripción de las tareas) hemos realizado el siguiente procedimiento: i) Un investigador o una pareja de investigadores elaboró una propuesta de tareas enfocado en la formulación de los enunciados y los propósitos de la secuencia o cada tarea. ii) Cada investigador o pareja de investigadores hizo una puesta en común de la formulación de las tareas que componen la secuencia que propone y los propósitos de esta. Mediante esta puesta en común se pretendía hacer una reformulación colectiva de tareas o de los propósitos, si era menester hacerlo. iii) Cada investigador o pareja de investigadores, con base en el resultado de lo realizado en el paso 2, hizo una nueva versión de la secuencia de tareas (o tareas) a cargo y se abocó a la realización de su descripción. En esa descripción, se puso principal atención en posibles actuaciones de los estudiantes respecto a los problemas (aspecto relativo a la interacción) y en los aspectos del conocimiento didáctico-matemático involucrados con cada problema (asunto relativo a la meta o propósitos). iv) Cada investigador o pareja de investigadores hizo una puesta en común de la descripción de la secuencia (o tareas) que tuvo a cargo. Mediante esta puesta en común los coinvestigadores tuvieron la oportunidad de comentar y complementar cada propuesta de descripción. v) Cada investigador o pareja de investigadores, con base en el resultado de lo realizado en el paso 4, hizo una nueva versión de la secuencia de tareas (o tareas) a cargo con una descripción ya consensuada con todo el equipo investigador. vi) Implementar, a manera de pilotaje, cada una de las secuencias diseñadas. Con este ejercicio, tal como los proponen Gómez, Mora y Velasco (2018), podríamos precisar ajustes que deberíamos hacer a los enunciados de los problemas y, en general, a la descripción de las tareas.

Tabla 3. Propósitos relativos a las secuencias de tareas de formación profesional

Secuencia	Propósito didáctico	Propósito investigativo
1	Proveer una oportunidad para que los MF puedan utilizar su conocimiento sobre <i>argumento</i> , lo expliciten y reconozcan lo que saben al respecto. Para ello se les pedirá solucionar en grupos pequeños un problema geométrico, y posteriormente analizar sus intervenciones durante la solución del problema enfocándose en los argumentos producidos.	Identificar elementos del conocimiento del MF relativo a <i>argumento</i> y a los <i>tipos de argumentos</i> , presentes en sus producciones escritas u orales asociadas a las tareas propuestas para el proceso formativo.
2	Proveer una oportunidad para que los MF puedan avanzar en su conceptualización relativa a <i>argumento</i> como objeto de estudio (p. ej., avanzar en <i>vocabulario especializado</i> ). Para ello se les pedirá leer cuidadosamente textos específicos e interactuar con ellos respondiendo preguntas formuladas respecto a los textos, reconociendo y explicitando asuntos sobre los que se requiere hacer claridad, etc.	Presentar una conceptualización relativa a <i>argumento</i> como objeto de estudio que pueda ser un recurso utilizado para la formación de los MF.
3	Proveer una oportunidad para que los MF pongan en juego su conocimiento informado (ya institucionalizado) sobre <i>argumento</i> y reflexionen sobre este con miras a ampliarlo, profundizarlo o cuestionarlo. Para ello se les pedirá analizar, en grupos pequeños, algunos fragmentos de interacciones comunicativas de dos estudiantes que resuelven un problema de conjeturación.	Identificar elementos del conocimiento del MF relativo a <i>argumento</i> , <i>tipos de argumentos</i> y <i>propósito del argumento</i> . Tal identificación dará elementos para examinar el efecto de la conceptualización lograda como efecto de las secuencias anteriores.
4	Proveer una oportunidad para que los MF se sensibilicen sobre la importancia de formular cuidadosamente los enunciados de las tareas cuando estas se diseñan, dado que estos influyen notoriamente en la posible actividad matemática que se espera que ellos hagan.	Establecer <i>criterios</i> para la elaboración de enunciados de tareas que favorezcan la producción de argumentos no necesariamente deductivos.

Fuente: elaboración propia.

Hasta el momento, hemos realizado la implementación piloto relativa a la tarea 1 de la secuencia 1. Esta se llevó a cabo con la participación de las dos monitoras del proyecto de investigación vinculadas al proyecto en el primer semestre de 2020 y estudiantes del curso Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría del segundo semestre de 2020. Como resultado de esta implementación piloto, el enunciado de dicha tarea fue modificado y la producción argumentativa de las estudiantes se consideró como insumo para el diseño de algunas tareas de las secuencias 2 y 3. Dada las condiciones de confinamiento producto del covid-19, tuvimos la necesidad de recolectar la información asociada a la producción de estos

estudiantes, mediante métodos virtuales. Así, se les pidió a las estudiantes que usaran la plataforma *Teams*, e hicieran uso de las herramientas reunión, grabar reunión y compartir pantalla. Así mismo, se les pidió que hicieran uso del *software GeoGebra* y *Word*, y explicitaran de manera verbal todo lo que iban a hacer o escribir en tales programas. Finalmente, se les pidió que guardaran sus archivos de *Word*, *GeoGebra* y Grabación de reunión de *Teams*, y los compartieran con el equipo investigador.

La producción de los estudiantes fue observada; cuando hubo necesidad de complementar información, algunas entrevistas fueron hechas

a las estudiantes. Fragmentos de interés investigativo fueron escogidos y transcritos; el criterio de escogencia tuvo que ver con su pertinencia para conformar insumos útiles para el diseño de tareas de las secuencias 2 y

Específicamente, argumentos esgrimidos por las estudiantes –cuya identificación y tipificación no fue conflictiva para los coinvestigadores al seguir la propuesta metodológica de Knipping y Reid (2019) descrita en el paso 3 de la fase 2– fueron utilizados como recursos para el diseño de tales tareas.

### Breves conclusiones

El diseño curricular en el que estamos involucrados nos ha llevado a sensibilizarnos sobre lo que implica el diseño de tareas que favorecen la argumentación, y que pretendemos poner en juego mediante las tareas de formación profesional que concretan el diseño curricular pretendido. Posturas diversas del equipo investigador sobre argumentación y tipificación de argumentos nos condujo a la necesidad de estudiar literatura especializada al respecto, que no solo llevó al establecimiento de consensos sobre maneras de entender tales objetos, sino a la precisión de descriptores de las facetas del CDM que pretendemos caracterizar (tabla del anexo 1): diversidad de elementos implicados en una conceptualización sobre *argumentación* y elementos para estructurar o tipificar argumentos (faceta epistémica); funciones del EGD para favorecer la argumentación (faceta mediacional); criterios para diseñar tareas o analizar producciones o diálogos de los estudiantes (dimensión metadidáctica); etc.

Por otro lado, con este documento pretendimos ilustrar el desarrollo de la estrategia investigativa usada para nuestro proyecto. Esto,

por cuanto la consideramos una manera pertinente y novedosa, por lo menos en nuestro programa de formación de profesores de matemáticas, en la que otros colectivos, interesados en una renovación del programa, pueden basarse para llevar a cabo un diseño curricular específico.

### Referencias

- Baccaglioni-Frank, A. y Mariotti, M. (2010). Generating conjectures in dynamic geometry: the maintaining dragging model. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 15, 225-253.
- Ball, D. L. y Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. En J. Kilpatrick, W. G. Martin y D. Schifter, *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27-44). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Battista, M. y Clements, D. (2000). Mathematics curriculum development as a scientific endeavor. En A. Kelly y R. Lesh, *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 737-760). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boero, P. (1999). Argumentation and mathematical proof: a complex, productive, unavoidable relationship in mathematics and mathematics education. *International Newsletter on the Teaching and Learning of Mathematical Proof*, 3(4). Recuperado de <http://www.lettredelapreuve.org/OldPreuve/Newsletter/990708Theme/990708ThemeUK.html>
- Boero, P., Douek, N., Morselli, F. y Pedemonte, B. (2010). Argumentation and proof: a contribution to theoretical perspectives and their classroom implementation. En M. M. Pinto y T. F. Kawasaki (ed.), *Proceedings of the 34th*

- Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 179-204. Belo Horizonte: PME. Recuperado de <http://www.seminariodidama.unito.it/2011/app/boero34.pdf>
- English, D., Lesh, R. y Fennewald, T. (2008). Future directions and perspectives for problem solving research and curriculum development. En M. Santos y Y. Shimizu (ed.), *Proceedings of the 11th International Congress on Mathematical Education*, (pp. 6-13). Monterrey, México.
- Godino, J. D. (2009). Categorías de Análisis de los conocimientos del Profesor de Matemáticas. *UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 20, 13-31.
- Gómez, P., Mora, M. y Velasco, C. (2018). Análisis de instrucción. En P. Gómez, *Formación de profesores de matemáticas y práctica de aula: conceptos y técnicas curriculares* (pp. 197- 268)). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Hill, H. C., Ball, D. L., y Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 372-400.
- Knipping, C. y Reid, D. (2019). Argumentation analysis for early career researchers. En G. Kaiser y N. Presmeg, *Compendium for early career researchers in mathematics education* (pp. 3-31). Cham: Springer.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. En P. Cobb y H. Bauersfeld, *The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures* (pp. 229-269). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leikin, R. y Grossman, D. (2013). Teachers modify geometry problems: from proof to investigation. *Educational Studies in Mathematics*, 82(3), 515-531.
- Mariotti, M., Bartolini Bussi, M., Boero, P., Ferri, F. y Garuti, R. (1997). Approaching geometry theorems in contexts: from history and epistemology to cognition. En E. Pehkonen, *Proceedings of the 21st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 180-195). Lahti, Finlandia: PME.
- Molina, O. y Samper, C. (2019). Tipos de problemas que provocan la generación de argumentos inductivos, abductivos y deductivos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(63).
- Perry, P., Samper, C., Camargo, L. y Molina, Ó. (2013). Innovación en un aula de geometría de nivel universitario. En C. Samper y Ó. Molina, *Geometría plana: un espacio de aprendizaje* (pp. 11-34). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pino-Fan, L. y Godino, J. D. (2015). Perspectiva ampliada del conocimiento didáctico-matemático del profesor. *Paradigma*, 36(1), 87-109.
- Stylianides, A. y Ball, D. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(4), 307-332.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Watson, A., Ohtani, M., Ainley, J., Bolite, J., Doorman, M., Kieran, C., ... Yang, Y. (2014). Task design in mathematics education. En C. Margolinas (ed.), *Proceedings of ICMI Study 22* (pp. 7-13). Oxford, Reino Unido.





Enseñanza/aprendizaje de conceptos  
químicos en el contexto de la química  
de alimento, un espacio para la  
formación de investigadores

---

Rodrigo Rodríguez Cepeda

**pp. 177-184**

Las dinámicas desarrolladas en los procesos de enseñanza/aprendizaje han permitido llegar a consensos frente a la forma como las personas aprenden, por lo que es válido asumir que cada uno aprende de manera diferente. Sin embargo, si bien algunos trabajos de investigación en la didáctica de las ciencias y de la química en particular se han enfocado en identificar las variables individuales del aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico, lo cierto es que las actividades en el aula aún están enmarcadas por la aplicación de metodologías desarrolladas para grupos de estudiantes, por lo que, quienes diseñan y aplican estas metodologías asumen que todos ellos tienen características similares en cuanto a sus procesos de construcción cognoscitiva, y la relación objeto de aprendizaje/sujeto que aprende es uniforme (Rodríguez, 2016; Lonas, Cernusca y Colier, 2012)

En este contexto, es evidente el uso continuo de procesos memorísticos, el desarrollo de solución de ejercicios, guías de trabajo y desarrollo de trabajos en el laboratorio basados en el seguimiento de una serie de pasos predeterminados que no permiten discusión alguna. En algunos casos, los profesores realizan esfuerzos por desarrollar procesos de autoconstrucción de conceptos, mediante aprendizaje por investigación o por descubrimiento, empleando estrategias como los trabajos prácticos o los miniproyectos; sin embargo, generalmente existen personas que no logran las metas deseadas en la simbiosis enseñanza/aprendizaje, conduciéndolos a la pérdida de cursos, desmotivación por el aprendizaje, e inclusive sentimientos de frustración (Samadi, 2017; Yuh-Shiow et al., 2014).

La problemática antes planteada, permite generar temáticas alrededor de las cuales se pueden desarrollar ambientes formativos en investigación, enfocados a determinar la influencia que tiene la estrategia de enseñanza de la química

y la bioquímica en el contexto de la ciencia de los alimentos, para lo cual se pueden emplear diferentes herramientas didácticas como el *flipped classroom* (aula invertida), sin olvidar variables como: estilos de aprendizaje, resolución de problemas y estrategias de autoexplicación, entre otras (Villalta y Sandi, 2016; Rivera y García, 2018).

Para el desarrollo de esta propuesta se ha contado con estudiantes de los programas de Licenciatura en Química y de Licenciatura en Biología, quienes forman parte del semillero de investigación Chimeía, del Grupo Didáctica y sus Ciencias, con quienes se pretende fortalecer la formación investigativa, la producción y la divulgación de conocimiento en el área de la didáctica de la química y la bioquímica, con propuestas enmarcadas en el contexto de la química de alimentos.

## Metodología

Desde la creación del semillero de investigación en 2015, Chimeía ha pretendido incentivar la formación de investigadores mediante actividades como: formulación de proyectos, proyección de estrategias para divulgar la química y ciencias afines, desarrollo de trabajos de grado y tesis, fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y la sociedad. Atendiendo estas directrices y las planteadas en el proyecto de investigación financiado por el CIUP, se plantearon etapas de planeación, desarrollo y elaboración de productos en el proceso de formación de investigadores.

Así, se han proyectado tres campos de acción generales: *flipped classroom*, estilos de aprendizaje y bioquímica como eje disciplinar, además, se definieron las actividades iniciales a realizar por parte de cada monitor de investigación. Como se puede observar en la figura 1, la revisión teórica, que incluía el marco conceptual y los antecedentes, es el eje de esta etapa inicial.

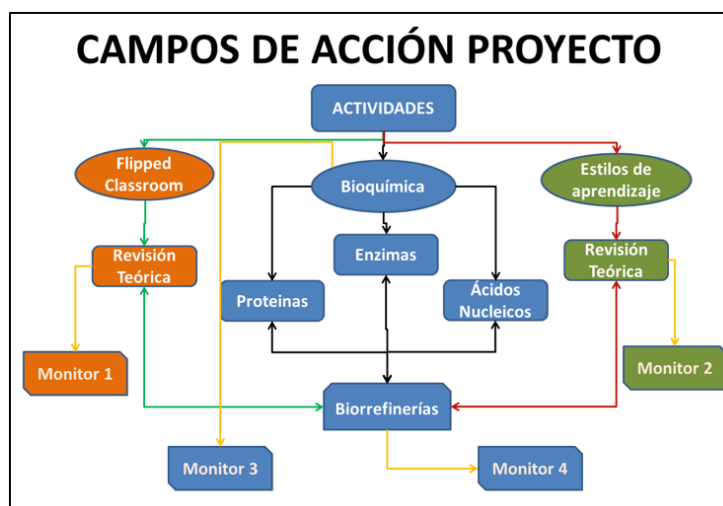


Figura 1. Planeación de actividades iniciales a realizar

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se proyectaron otras actividades prácticas de laboratorio, con el fin de articularlas con la aplicación didáctica. Se espera que estas permitan diseñar material didáctico en el marco del modelo *flipped calassroom*. En la figura 2 se pueden observar las actividades a desarrollar por parte de los monitores de investigación.



Figura 2. Actividades experimentales a realizar

Fuente: elaboración propia.

## Resultados y discusión

### Desde el desarrollo de las actividades

Para la fundamentación teórica del proyecto se han consultado 160 fuentes bibliográficas entre artículos de revistas indexadas, libros y tesis. Como resultado de esta exploración se encontró que la herramienta de *flipped classroom* ha sido aplicada en diferentes escenarios, como por ejemplo en la formación de profesionales

de la salud, ingenierías o en escuelas secundarias; algunas implementaciones se han dado en cursos de física y matemáticas, pero poco en cursos de química. Igualmente, y de acuerdo con los resultados de las investigaciones, parece ser que esta herramienta genera buenos resultados académicos, ya que los estudiantes se sienten motivados antes de ingresar al aula de clase, gracias a que el modelo está centrado en el alumno. En la tabla 1 se presenta un resumen de las características que definen el *flipped classroom*.

Tabla 1. Características del modelo *flipped classroom*

Flexible environment (entorno flexible)	Learning culture (cultura de aprendizaje)	Intentional content (contenido intencional)	Professional educator (educador profesional)
Los docentes reorganizan físicamente las aulas para apoyar el trabajo en grupo o individual, además de flexibilizar las evaluaciones de los aprendizajes.	El profesor no es la única fuente de información, debido a que el modelo se centra en el alumno.	Los profesores determinan lo que necesitan para enseñar y los materiales deben explorar los alumnos, de esta manera, estos son activos en la construcción del conocimiento.	Los profesores deciden cuándo y cómo cambiar la instrucción de las clases.

Fuente: elaboración propia.

Frente a los estilos de aprendizaje se encontraron diversos autores, quienes plantean aspectos que caracterizan a las personas que aprenden; si bien existen diferentes formas de categorizar los estilos de aprendizaje, se puede evidenciar que todos los autores coinciden en que las personas aprenden de forma diferente, por lo que este aspecto es importante para tener en cuenta, si se diseñan actividades de enseñanza de la química en el marco del *flipped classroom*. En la tabla 2 se muestran algunas propuestas de estilos de aprendizaje.

Tabla 2. Modelos de estilos de aprendizaje

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo Kinésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico

<b>Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)</b>	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
<b>Según el tipo de inteligencia (Gardner)</b>	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Fuente: elaboración propia.

## Productos de investigación

La revisión bibliográfica y las reuniones periódicas realizadas han permitido avanzar en diferentes productos de investigación, no solamente por parte de los monitores, sino por los 38 estudiantes que forman parte del semillero de investigación. En este sentido, en la tabla 3 se presenta el consolidado de actividades y productos obtenidos durante el primer semestre de 2020 que aportan a los objetivos del proyecto financiado por el CIUP.

**Tabla 3. Productos de investigación en los que han participado los monitores**

Producto	Descripción	Participantes
Reconocimiento como International Student Chapter	Gracias a los trabajos realizados en el interior del semillero, Chimeia logró ser aceptado como un capítulo internacional de estudiantes en la American Chemical Society (ACS). En Colombia solamente cuatro semilleros, de igual número de universidades, han sido aceptados como capítulo internacional.	Monitores de investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Brenda Ardila Velázquez.</li> <li>Fabián Aroca Guzmán.</li> <li>Paola Arias Herrera.</li> <li>Luisa González Gómez.</li> </ul> Además de otros estudiantes y el coordinador del semillero
Proyectos de investigación	Se estructuró el proyecto de investigación titulado "Incidencia de los ambientes virtuales de aprendizaje en la construcción del concepto óxido-reducción, un acercamiento desde los compuestos bioactivos de la caléndula ( <i>Calendula officinalis</i> L.)". El cual fue aprobado por el Consejo de Departamento como proyecto de trabajo de grado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fabián Aroca Guzmán (monitor de investigación).</li> <li>Laura Torres Bejarano (estudiante de pregrado que integra el semillero).</li> </ul>
Eventos de socialización	Organización del evento académico "Diálogo científico y didáctico en la formación de investigadores", con participación de los monitores como organizadores y ponentes. Este evento se organizó en conjunto con el semillero de investigación de Alternancias y la Universidad de Pelotas en Brasil.	Monitores de investigación y coordinador del semillero: <ul style="list-style-type: none"> <li>Brenda Ardila Velázquez.</li> <li>Fabián Aroca Guzmán.</li> <li>Paola Arias Herrera.</li> <li>Luisa González.</li> </ul>
Trabajo de grado	Se entregó y sustentó un trabajo de grado titulado "Enseñanza-aprendizaje de los conceptos coenzima y apoenzima, asociados al estudio de la actividad enzimática: una mirada desde el modelo de aprendizaje basado en problemas, mediante la metodología <i>flipped classroom</i> ".	<ul style="list-style-type: none"> <li>Luisa Fernanda González Gómez (monitora de investigación).</li> <li>Laura Monguí Aponte.</li> <li>Tania Hernandez Guzmán.</li> <li>Estudiantes integrantes del semillero.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se presentan algunos productos de investigación logrados por otros estudiantes que, aun cuando no son monitores de investigación, sí forman parte del semillero y con cuyos trabajos han aportado al buen desarrollo de los objetivos planteados en el proyecto financiado por el CIUP, toda vez que son trabajos de grado y proyectos de tesis estructurados alrededor de la enseñanza de la química y la bioquímica en el contexto de la química de alimentos y el modelo *flipped classroom*.

**Tabla 4. Productos de investigación en los que han participado estudiantes integrantes del semillero**

Producto	Descripción	Participantes
Trabajo de grado	Trabajo de grado titulado: "La química de alimentos en enfermedades neurodegenerativas como cuestión sociocientífica para desarrollar la habilidad argumentativa".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• María José Cortés Parra</li> </ul>
Trabajo de grado	Trabajo de grado titulado: "Aprendizaje de conceptos asociados a las vitaminas y proteínas, un enfoque desde el modelo ABP".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dana Rodríguez Usma</li> <li>• Nathaly Díaz Blanco</li> </ul>
Trabajo de grado	Trabajo de grado titulado: "Desarrollo de competencias investigativas y aprendizaje de conceptos asociados al ciclo de Krebs bajo un enfoque CTSA, una experiencia en un ambiente virtual de aprendizaje"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erika Andrea Barrero Jiménez</li> <li>• Linda Jiménez Garavito</li> <li>• Yeimi Rendón Cumaco</li> </ul>
Proyecto de investigación (pregrado)	Proyecto de trabajo de grado titulado : "Enseñanza-aprendizaje de conceptos asociados a las proteínas, en el contexto de la enfermedad neurodegenerativa Alzheimer desde el enfoque ABP"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laura Vásquez Dueñas</li> <li>• Michael Prieto Cantuca</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Referencias

Lonas, L., Cernusca, D. y Colier, H. (2012). Prior knowledge influence on self-explanation effectiveness when solving problems: an exploratory study in science learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 349-358.

Rivera, F. y García, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1) 108-123.

Rodríguez, R. (2016). Aprendizaje de conceptos químicos: una visión desde los trabajos prácticos y los estilos de aprendizaje. *RIDI*, 7(1), 63-76.

Samadi, D. (2017). *Self-explanation and self-questioning prompts in online medical health learning*. British Columbia: University of British Columbia.

Villalta, A. y Sandi, S. (2016). Assessment of self-explaining effect in a large enrolment general chemistry course. *Educación Química*, 27(2) 115-125.

Yuh-Shiow, L., Wen-Pin, Y., Ching-Fang, L., Sue-Hevi, S. y Bao-Huan, Y. (2014). An exploratory study of the relationship between learning styles and academic performance among students in different nursing programs. *Contemporary Nurse*, 48(2), 229-239.





# Estudio de dominios fenomenológicos para la enseñanza de las ciencias

---

Sandra Sandoval Osorio, José Francisco Malagón Sánchez,  
Liliana Tarazona Vargas y Marina Garzón Barrios

**pp. 185-194**

La perspectiva fenomenológica que sostenemos para la enseñanza de las ciencias no es una mirada centrada en la experiencia sensible que deja de lado la importancia de los procesos de teorización. Hemos establecido que la producción de efectos sensibles y los procesos de síntesis teóricas son constitutivos de la actividad cognitiva que está comprometida en la constitución de fenomenologías. Para hacer esto, hemos realizado un análisis de caso sobre la relación entre los efectos químicos y los efectos eléctricos. Esta relación se va consolidando en la medida que se establecen concreciones experimentales y a su vez analogías y equivalencias entre ambos desarrollos. Este estudio nos ayuda a argumentar que estas operaciones son fundamentales para el campo de la enseñanza de las ciencias y contribuyen a pensar posibles rutas para concebir propuestas curriculares.

En anteriores trabajos encontramos que la constitución de nuevos conocimientos está ligada a las preguntas y problemas que los científicos se plantean. Paralelamente, nuestros análisis de estos casos están cruzados por problemas y preguntas que nos planteamos como docentes de ciencias. Entonces, cuando hacemos estos desarrollos, las preguntas del científico y las nuestras se entrecruzan y aparecen nuevas maneras de asumir el conocimiento en el aula, formas de proceder experimental, preguntas para los estudiantes, énfasis en los procedimientos matemáticos, etc. Estas acciones no se pueden resumir a una metodología porque nace de una particular relación entre el docente, la ciencia y su aula. Privilegiamos una perspectiva fenomenológica para asumir la construcción de conocimiento científico, por eso, prestamos atención a la producción de efectos sensibles y buscamos establecer categorías de síntesis o de teorización para abordar una clase de fenómenos.

## La producción de efectos sensibles

La percepción y el lenguaje conforman una unidad inseparable imposible de omitir cuando se piensa o se habla de fenómeno. La percepción no se da de manera caótica, es una forma organizada de lo que se ve, se oye, se toca; que está en íntima relación con una selección de cosas para ver, oír, sentir. Como señala Merleau-Ponty, la percepción es posible en tanto se cuenta con formas de organización, exige procesos de selección o diferenciación y conlleva una asignación simbólica. La percepción que se muestra es un mundo de actos de habla (Merleau Ponty, 1964, p. 44).

El estudio de la memoria de Volta (2000) nos aporta elementos importantes para abordar este asunto. Referimos la manera como Volta describe los efectos sensibles que percibe (golpe, pinchazo, dolor agudo, contracción) cuando experimenta con columnas, o con tazas, que ha dispuesto en serie para caracterizar el fenómeno eléctrico producido en la juntura de dos metales. Tal disposición de los montajes le permite empezar a concretar o a objetivar lo que se llamará *fluido eléctrico* y las condiciones que se requieren para producirlo (circuito) (Ayala, Malagón y Sandoval, 2014).

La percepción no hace referencia a las primeras impresiones en nuestros órganos de la sensación. El progreso en la organización, tematización y comprensión de los fenómenos genera nuevas experiencias, que vienen acompañadas de formas de percepción que nos llevan a consolidar nuevos arreglos experimentales, relaciones formales o escritura de nuevas afirmaciones, lo cual enriquece los puntos de vista que se sostienen. Así, Volta procurará defender la idea de que las patas de la rana, que se conmuevan en los experimentos de Galvani, no solo

son buenos detectores del fluido eléctrico, sino que pueden ser sustituidas por otros aparatos de detección, como el doblador de Nicholson.

Las experiencias se seleccionan, interpretan, tematizan, relacionan con otras experiencias y en estos procesos adquieren sentidos y significados. Tomamos conciencia del objeto de estudio en el mundo y el objeto es objeto para nuestra conciencia.

No sobra insistir en que lo que se piensa depende de lo que se percibe, así como lo percibido depende de los elementos organizativos con los que se cuenta para ver lo que vemos, es decir que lo que se percibe también depende de lo que se piensa. Esto implica que la forma de establecer campos semánticos desde los cuales abordar las disciplinas científicas han de estar ligados a la percepción, implica que las teorías guardan una relación con la experiencia, pero no son la experiencia. No son los otros, en este caso los científicos, quienes nos dicen cómo debemos ver el mundo, somos nosotros que en diálogo con ellos aprehendemos las cosmovisiones de la cultura.

### El caso de la formulación de instrumentos de medida para los fenómenos electroquímicos

Del ejercicio de mostrar los efectos, el minucioso trabajo de Volta había establecido que los fenómenos que se observaban en las pilas se debían al contacto entre metales y además había establecido una escala de tensión eléctrica.

Los posteriores trabajos de Davy, Ritter y Faraday reconocen que los metales antes eran considerados como los únicos que, en proporción a su superficie y su número, ocasionaban la

circulación constante de una cierta cantidad de electricidad a través de los fluidos, o los cables de conexión en la pila; y los cambios químicos que ocurren en estos fluidos eran considerados meros resultados, y no necesariamente eran conectados con la circulación de la electricidad. Pero la hipótesis que acuña Davy (1826) tiene que ver con que la destrucción del equilibrio eléctrico es producida por el contacto entre los metales y el fluido, pero es restaurado por los cambios químicos y, la circulación y dirección de la corriente depende de los componentes, pero su hipótesis también se arriesga a señalar que el poder eléctrico es o puede ser una medida de la intensidad de la unión química.

Hay varios aspectos a resaltar en este extracto del trabajo de Davy:

- La acción eléctrica generada por la batería depende de la acción química entre sustancias: así, el cobre, plomo, plata, paladio tienen una acción fuerte con los hidrosulfuros, mientras que en el caso del zinc y el platino no hay acción química con los hidrosulfatos. Esta acción es necesaria para evidenciar la acción eléctrica de la pila.
- La actividad química se evidencia en las transformaciones que tiene las placas: oxidación y producción de otros compuestos. La superficie (si es de zinc, estaño, hierro o cobre) que primero se sumerge (en soluciones ácidas, salinas o alcalinas) se oxida.
- La magnitud de la acción eléctrica y su dirección están en vínculo a la acción química entre las sustancias. Así la superficie que se oxida es negativa respecto a la otra. Determinar la magnitud de las acciones eléctricas y químicas en el fenómeno de electrodescomposición de sustancias se

constituye en un problema, abordado por Davy y Faraday, que permite la consolidación de la electroquímica.

Ahora, detengámonos en los avances y preguntas que plantea el trabajo de Faraday (1849). Él se propone establecer la relación entre los efectos causados en la electrólisis y las *cantidades de electricidad* involucradas en el proceso. Al respecto Ostwald (1912) afirma que para establecer dicha relación fue necesario identificar los *efectos susceptibles de ser medidos*. Por un lado, Faraday reconoce "la desviación de la aguja imantada del galvanómetro (recientemente inventado), y, por otra parte, la descomposición química". Cada efecto vinculado a un dominio diferente, el galvanómetro: indicador del paso de corriente, y la cantidad de sustancia descompuesta: indicador de transformación química, ambos efectos medibles en la electrólisis.

Faraday (1849) aborda la problemática de medición y establecimiento de equivalencias en la serie V y VII de sus *Experimental researches in electricity*. Estudia las condiciones de la descomposición que lo llevan a formular la ley de equivalencia entre cantidad de corriente y cantidad de sustancia. Podemos destacar los siguientes aspectos: Faraday encuentra que la descomposición electroquímica de sustancias no dependía de la distancia por la que pasaba la corriente en el electrolito, distancia entre los polos por los que entraba y salía la corriente.

Cuando utilizaba una máquina eléctrica, un mismo número de giros daba cuenta de la misma cantidad de electricidad que transmitía al electrolito. De esta manera podía decir que los efectos de la electrodescomposición, es decir la cantidad de sustancia descompuesta, dependían de la cantidad de electricidad en los polos.

[...] si el contacto del punto de descomposición conectado con el tren de descarga se hizo con papel de cúrcuma tocando el conductor principal, o con otro papel de cúrcuma conectado a través de los setenta pies de cuerda, la mancha de álcali para un número igual de vueltas de la máquina tenía la misma intensidad de color. Los mismos resultados ocurrieron en el otro cable de descomposición, ya sea que se usara la sal o el yoduro; y se demostró completamente que esta gran extensión de la distancia entre los polos no produjo ningún efecto sobre la cantidad de descomposición, siempre que se pasara la misma cantidad de electricidad en ambos casos. (Faraday, 1849, p. 129)

Otra condición que revisa Faraday es el contacto de los polos de la máquina con las sustancias en descomposición. En unos casos dejó uno solo de los polos conectados a la sustancia y el otro sin conexión, aún en esta disposición encontró que la sustancia se descomponía en tanto encontraba álcali, si el polo negativo estaba conectado, o ácido si el polo positivo era el que estaba conectado. La hipótesis de Faraday es que el aire "actuaba como polo", es decir cerraba el circuito.

El análisis de estas situaciones lo lleva a considerar la conducción de la electricidad en los procesos de descomposición, pues los polos podrían ser los alambres metálicos de la máquina eléctrica, o las placas metálicas que conformaban una batería. Además, la sustancia en descomposición (o electrolito como lo llama en la serie VII) también debe cumplir la condición de conducción. Así, estudiando el trabajo de Davy sobre el funcionamiento de la pila, señala que el agua no es la única sustancia que permite la

conducción de la electricidad y la descomposición electroquímica, como muchos científicos del momento lo suponían. Si la pila funciona con otras sustancias (en estado fluido) diferentes al agua (como el clorato de potasa, el sulfato de soda, el cloruro de plomo), generando acciones voltaicas potentes, entonces estas sustancias también deberían ser descomponibles por el paso de electricidad.

El estudio del electrolito cobró importancia en el trabajo de Faraday, para explicar la descomposición química. Mientras que otros estudiosos de la electrodescomposición como Grotthuss, Davy, Hiffoult, Chomprè, Biot, M. A. de la Rive, consideraban que los polos ejercían acciones de atracción y repulsión sobre los componentes de las sustancias en descomposición y era esto lo que explicaba la producción de sustancias en los polos. Sus modelos respondían a la relación entre distancias y fuerzas definidas en la electrostática: la fuerza es proporcional al inverso del cuadrado de la distancia entre los polos. Para Faraday, la atracción y repulsión entre los polos y las sustancias en contacto con estos no da respuesta a la descomposición electroquímica. Con los experimentos en los que uno solo de los polos genera la descomposición, muestra que los electrolitos se descomponen y sus compuestos no necesariamente se acumulan sobre un polo. Lo que sí es necesario para que se dé la descomposición es la corriente (como lo describen los otros científicos).

Esa descomposición electroquímica no depende de ninguna atracción y repulsión directa de los polos (es decir, las terminaciones metálicas de la batería voltaica o las disposiciones de la máquina eléctrica ordinaria) sobre los elementos en contacto con ellos o cerca de ellos, parecían muy evi-

dentos desde los experimentos realizados en el aire, cuando las sustancias producidas no se acumularon sobre ningún polo, pero, en obediencia a la dirección de la corriente, fueron producidas, y diría que se expulsaron, en las extremidades de la sustancia en descomposición. Pero a pesar de la extrema disparidad en el carácter del aire y los metales, y la diferencia casi total existente entre ellos en cuanto a su modo de producir electricidad y de cargarse con ella, tal vez aún se pueda afirmar, aunque hipotéticamente, que las porciones límite de aire eran ahora las superficies o lugares de atracción, como se suponía que eran los metales antes. Para ilustrar este y otros puntos, traté de idear un arreglo mediante el cual pudiera descomponer un cuerpo contra una superficie de agua, así como contra el aire o el metal, y logré hacerlo de manera excepcional. (Faraday, 1849, p. 139)

Faraday acude al galvanómetro para mostrar que en cualquier parte del circuito formado para la descomposición se tiene la misma "influencia eléctrica" sobre la sustancia.

Si los cables de un galvanómetro se terminan en placas, y estos se sumergen en ácido diluido, contenido en un recipiente de vidrio rectangular formado regularmente, conectado en cada extremo con una batería voltaica por polos iguales a la sección del fluido, una parte de la electricidad pasará por el instrumento y provocará una cierta desviación. Y si las placas se mantienen siempre a la misma distancia entre sí y desde los lados del recipiente, siempre son paralelas entre sí y se colocan de manera uniforme en relación con el fluido, entonces, si están sumergidas

cerca del medio de la solución de descomposición, o en un extremo, todavía el instrumento indicará la misma desviación y, en consecuencia, la misma influencia eléctrica. (Faraday, 1849, p. 144)

Considerar la influencia de los polos (la distancia entre ellos y su naturaleza) le permite a Faraday concluir que: para una cantidad constante de electricidad, la cantidad de actividad electroquímica también es constante, independientemente de la disposición de los polos, *siempre sería equivalente a un efecto químico estándar basado en la afinidad química ordinaria* (Faraday, 1849, p. 145).

En definitiva, para Faraday será la corriente la causa de la descomposición de las sustancias que esta atraviesa, más que la acción de los polos. Los polos serán el límite entre el electrolito y el camino por donde entra y sale la corriente eléctrica. La corriente modifica la afinidad química entre los componentes del electrolito y siempre que haya otros componentes con los cuales recombinarse se dará el proceso de descomposición. Así la producción de metales o sales en los polos se debe a la presencia de otras sustancias con las que son afines, igualmente pasa en el caso de los gases que se liberan, los ácidos y álcalis que quedan en el fluido que rodea los polos. (La explicación de la descomposición por la atracción de los polos no da cuenta de estos casos en los que las sustancias no quedan unidas a los polos) (Faraday, 1849, p. 151).

Otro aspecto que se deriva de esta explicación es que si la afinidad de los componentes de la sustancia es muy fuerte la corriente producida por la pila no podrá descomponerlo. En caso contrario, la capacidad del electrolito de sufrir descomposición está vinculada con la capacidad

de conducir electricidad. Faraday lo expresa de la siguiente manera:

[...] la conclusión es casi irresistible, que en los electrolitos el poder de transmitir la electricidad a través de la sustancia depende de la capacidad de sufrir descomposición; teniendo lugar solo mientras se están descomponiendo y siendo proporcional a la cantidad de elementos separados. (Faraday, 1849, p. 201)

La relación que establece Faraday es: a deflexiones iguales de la aguja, corresponden cantidades iguales de sustancias descompuestas, en tiempos iguales, sin que la fuente de electricidad tenga incidencia. De aquí la ley de Faraday:

- Cantidades descompuestas de una sustancia determinada son siempre proporcionales a las cantidades de electricidad que ha pasado por esta.
- Las cantidades de sustancias que viajan con cantidades iguales de electricidad son químicamente equivalentes (Faraday, 1849).

Para Ostwald (1912) esta ley constituye "la primera concepción numérica, o cuantitativa, de un fenómeno electroquímico".

Para llegar a esta importante formulación sintética de los fenómenos electroquímicos, Faraday ha estudiado la dependencia de la transformación de las sustancias con respecto al tamaño de los electrodos, las concentraciones de las soluciones, la clase de sustancias en solución y la intensidad de la corriente.

Por otra parte, se ha ideado el voltaelectrómetro, como un instrumento de medida que pasa

a ocupar un lugar destacado en sus investigaciones para poder relacionar las cantidades de sustancia descompuestas con las cantidades de electricidad involucradas.

Nos detenemos en este aspecto, para reiterar la afirmación de que los instrumentos son fruto de las estructuras conceptuales, de las preguntas, de las formas de comprender y de mostrar los efectos que queremos caracterizar y cuantificar. En la construcción de los voltaelectrómetros se deben tomar precauciones para que los gases que se producen en los electrodos positivo y negativo, no se recombinen o se mezclen, los alambres o hilos metálicos deben ser aislados para que no produzcan efectos colaterales en la solución, de tal manera que se asegure que toda la electricidad que pasa a través de cada uno de ellos también será transmitida a otro (Faraday, 1849, p. 209).

Los tamaños, las formas de las placas de los electrodos también son estudiadas en detalle, hasta estabilizar la mejor disposición de estos, para medir la cantidad de electricidad que pasa en un tiempo igual capaz de descomponer cantidades iguales de sustancia, teniendo como referente un mismo volumen siempre de gas hidrógeno. De este trabajo, también se deduce que variación en el tamaño de los electrodos no causa variación en la acción química de una cantidad dada de electricidad sobre el agua (Faraday, 1849, p. 212). Sucesivamente, se acude a diferentes montajes para estudiar la influencia de la solubilidad de los gases producidos en las soluciones, el efecto de la variación de la intensidad de la corriente eléctrica que atraviesa los conductores y el efecto de la variación de la fuerza de la solución que se utiliza para lo cual se agregan varios ácidos fuertes, sales o hidróxidos. Al finalizar no solo se establecen las condicio-

nes en las cuales no importa el tamaño de los electrodos, o la concentración de las sustancias disueltas en el agua o la variación en la intensidad de la corriente eléctrica para poder afirmar: el principio muy extraordinario e importante con respecto al agua, que cuando se somete a la influencia de la corriente eléctrica, una cantidad de esta se descompone exactamente proporcional a la cantidad de electricidad que ha pasado (Faraday, 1849, p. 215).

Además, se garantiza que el instrumento establece con exactitud la acción electroquímica que se ha generado.

Como se observa, la riqueza de estos trabajos no solo radica en la formulación final de las leyes de Faraday, que son las que mejor expresan la equivalencia entre la cantidad de sustancia transformada y la cantidad de electricidad que pasa a través de la solución en un tiempo determinado. Además de ello los trabajos teóricos experimentales son fundamentales para comprender y desarrollar necesariamente una mirada conceptual sobre estos procesos, una formulación de la teoría de los iones que se logra al final<sup>1</sup>.

### En el caso de la concreción de ion

Consideramos que es necesario estudiar la idea de ion, a la luz de los fenómenos en los cuales esta se origina, y con el fin de que las comprensiones al respecto propicien procesos de enseñanza significativos en el aula de clase. En una primera aproximación, hemos identificado

---

1 Complementario a los desarrollos de Faraday, encontramos que, en 1811, Gay Lussac y Thenard publican en *Recherches Physico-chymiques*, una memoria sobre la pila en la cual emplean la descomposición química como medida de la electricidad de la pila voltaica.

que científicos como Faraday, Hittorf, Arrhenius y Kolrausch, llamaron *ion* a un conjunto de efectos que estaban asociados con:

- El vínculo de la acción de la corriente eléctrica a través de soluciones de electrolitos.
- El porcentaje de transferencia de sustancias en términos de la migración de los iones libres presentada por Hittorf.
- La conductividad eléctrica de las soluciones de electrolitos estudiada por Arrhenius (1903), que la establece en términos de la disociación en iones de los electrolitos.

Identificamos que alrededor de la descripción y explicación de estos efectos se encuentra que la teoría de los iones libres estructura la solución al problema de la relación de los cambios químicos por la circulación de la electricidad. El ion es, entonces, una estructura teórica que sintetiza una serie de relaciones entre sustancia y carga que implicó un proceso de representación y de estructuración matemática en relación con los efectos que se obtenían al experimentar con la electrodescomposición de sustancias.

Arrhenius (1903) estudia la relación entre la concentración del electrolito y la conductividad de la corriente eléctrica. Esta conductividad tiende a hacerse constante en la medida en que disminuye la concentración de la disolución. Así, finalmente es posible señalar que la cantidad de corriente que se produce en procesos electrolíticos, si depende de la concentración de diferentes sales, aunque esta conductividad va disminuyendo a medida que va aumentando la concentración.

Con los trabajos que hemos revisado se muestra que estos científicos teorizan sobre la

estructura de la materia y fundamentalmente sobre las ideas de ion. Se consolidan ideas sobre el comportamiento discreto de la materia y relaciones carga/materia.

La interpretación y organización de la observación de los aspectos mencionados van de la mano de una simbología y de una representación abstracta que la teoría admite. Se insiste en la relación entre los esquemas teóricos y el lenguaje, pero los esquemas teóricos no solo son simbologías bien organizadas, son también interpretaciones y producciones de hechos experimentales. En otras palabras, son esquemas generales de todas las posibles situaciones que sobre una afirmación abstracta podemos tener. No hay una correspondencia exacta entre el esquema conceptual y el hecho experimental, un hecho experimental puede ser abordado desde diferentes puntos de vista teóricos, sin embargo, también un mismo punto de vista teórico puede dar lugar a diferentes casos experimentales.

### Los procesos de teorización en relación con la actividad experimental

En la estructuración de una teoría es importante analizar cuál es el papel que desempeña la experiencia. En palabras de Duhem (1906) una experiencia física no se reduce a la observación de un fenómeno, sino que es, básicamente, la interpretación de este.

Se puede pensar que el objetivo de toda teoría física es poder hacer una representación de las leyes experimentales, de tal modo que dichas representaciones expresen la concordancia entre lo esperado desde la teoría y las reglas de juego



seguidas por los experimentadores. Así, una ley física no termina siendo más que un resumen de una infinidad de experiencias que se hacen o se podrían hacer.

En ese sentido, la pregunta "¿qué es una experiencia en física?" la podemos abordar haciendo la siguiente caracterización:

- 1) Una experiencia física consiste en primer lugar en la observación de ciertos hechos donde esta observación requiere ser cuidadosa y detallada.
- 2) En segundo lugar, y lo más importante, es la interpretación de los hechos observados; para hacer esta interpretación es necesario disponer de teorías y saberlos aplicar, en palabras de Duhem, se debe ser un físico.

Estos dos aspectos son los que permiten hablar de una experiencia física. De tal manera que se puede describir o caracterizar una experiencia como la observación precisa de un grupo de fenómenos acompañada de la interpretación de estos fenómenos.

Al final esta interpretación sustituye los hechos concretos realmente abordados, por representaciones abstractas y simbólicas que se acoplan en virtud de que el experimentador también las acepta o admite.

Así, el resultado de una experiencia en ciencias no es más que un juicio abstracto y simbólico. De esta afirmación surgen problemas tales como que a una misma experiencia le corresponden o admiten teorías diferentes, ¿cómo salvar la situación aquí? Para esto entran en juego también los montajes y los instrumentos usados; los instrumentos y sus lecturas también se entienden desde un marco conceptual o teórico o se

diseñan y construyen para responder una pregunta particular del observador que hace la experiencia, y en esta aceptación de la teoría no hay reglas que permitan establecer un método para una sola interpretación. Se ponen en juego muchas cosas, como lo plantea Duhem.

### Los procesos de síntesis y constitución del dominio fenomenológico

Los procesos de síntesis se logran cuando se construyen clasificaciones, ordenaciones, mediciones de diferentes intensidades de una cualidad; sin embargo, es necesario también enriquecer las propuestas para lograr generar principios teóricos o procesos de teorización. Producir generalizaciones, sintetizar las elaboraciones son operaciones que tienen que ver con la relación entre distintos campos fenomenológicos, donde la cualidad estudiada y las generalizaciones que se logren tengan un rango de aplicación no solo para el campo fenomenológico referido sino extrapolable a otros campos, por ejemplo, el campo de la electroquímica. Este tipo de operaciones que se pueden asumir como teorizaciones son grandes economías del pensamiento, y proporcionan criterios para la enseñanza de las ciencias.

Este tipo de consideraciones son las que cruzan la tarea de discutir y diseñar actividades de aula intencionadas con docentes en ejercicio, donde la tarea de hacer énfasis particular en la consolidación de una experiencia educada (producción de efectos sensibles) y el vínculo con criterios de análisis, relación de relaciones, construcción de actividades de clasificación, ordenación, medición, como los que relatamos

brevemente a propósito de la constitución de campos o dominios fenomenológicos, es la que nos ocupa en las actividades de docencia y de investigación que se extienden más allá de la exposición del presente trabajo.

### Referencias

---

- Arrhenius, S. (1903). Development of the theory of electrolytic dissociation. *Proceedings of the Royal Institution*, 46-58. Londres.
- Ayala, M. M., Malagón, J. F. y Sandoval, S. (2014). El lenguaje y la construcción de fenomenologías: el caso del efecto Volta. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 7(2), 203-213.
- Davy, H. (1 de enero de 1826). The Bakerian Lecture. On the relations of electrical and chemical changes. *Phil. Trans. R. Soc. Lond.*, 116, 383-422.
- Duhem, P. (1906). *La theorie physique, son objet et sa structure*. París: Chevalier et Rivière Éditeurs.
- Faraday, M. (1849). *Experimental researches in electricity*. Vol. 1. Londres: University of London.
- Gay Lussac, J. L. y Thénard, L. J. (1811). Recherches sur la pile. En *Recherches Physico-chymiques* (tomo I, pp. 1-73). París.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology the philosophy of art, history and politics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ostwald, W. (1912). *L'evolution de l'électrochimie*. París: Librairie Félix Alcan.
- Volta, A. (2000). Sobre la electricidad excitada por el simple contacto de sustancias conductoras de distintas especies. *Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 23(48).

# Educación de las competencias científica, tecnológica y pensamiento crítico mediante la enseñanza de temas de naturaleza de ciencia y tecnología (Cytpencri)

---

Rosa Nidia Tuay Sigua, Yair Alexander Porras y Yolanda Ladino

**pp. 195-202**

La formación de profesores de ciencias exige no solo de tener un panorama amplio de la conceptualización sino de las estrategias de trabajo y los procesos de evaluación que permitan no solo diferenciar entre un enfoque de habilidades de pensamiento crítico y habilidades de pensamiento científico, sino acotar las destrezas constitutivas del pensamiento crítico (PC) para el aprendizaje de los conceptos, teorías, procesos, valores y rasgos epistémicos de la ciencia. Estos valores y rasgos de ciencia y tecnología (NdcYT) se denominan contenidos *acerca* de cyT: como validan sus conocimientos y como impactan sobre el mundo actual, y se etiquetan en la literatura como naturaleza de la ciencia y tecnología (NdcYT), que engloba cuestiones de historia, epistemología y sociología de cyT y las relaciones de la sociedad y el ambiente con cyT (CTSA), todas ellas cuestiones complejas e innovadoras, por su carácter abierto y dialéctico, que las hace apropiadas como contexto de formación del PC y a su vez, las destrezas de PC desarrolladas contribuyen a mejorar la comprensión de NdcYT.

El PC es un modo de concebir las habilidades cognitivas y metacognitivas, las prácticas y las disposiciones, junto con los rasgos que contribuyen al razonamiento sistemático, el cual permite desarrollar capacidades intelectuales a través de juicios y toma de decisiones razonables, reflexivas y conscientes. Estos enfoques abren diferentes vertientes en el campo educativo, no solo en relación con las prácticas que deberíamos enseñar para obtener resultados beneficiosos, sino cómo debemos evaluar y analizar estos resultados.

La forma en que el pensamiento crítico se ha enmarcado como un objetivo educativo ha

posibilitado, por un lado, una mayor presencia en el discurso formativo y, por otro, la posibilidad de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento en los diferentes niveles educativos. Resulta especial, encontrar otras formas de replantear el pensamiento crítico desde la interdisciplinariedad, dentro y fuera del aula, en actuaciones de interacción social, ambiental y en elecciones éticas y compromisos públicos.

El PC es un constructo, que ha dado lugar a diferentes visiones sobre los propósitos formativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Sin embargo, hay algunos componentes comunes que se incluyen en la mayoría de las discusiones, las cuales se circunscriben al estudio de habilidades y estrategias, el enfoque o contenido y los resultados de evaluación. Dichos componentes del pensamiento crítico se proyectan hacia una educación científica que debate sobre las realidades del mundo contemporáneo.

## Metodología

Este proyecto implementa un tratamiento experimental (SEA sobre un rasgo de NdcYT, a través de actividades de desarrollo de PC a un grupo de estudiantes) mediante un profesor aplicador, quién se apropia didácticamente de la planificación y aplicación del instrumento de intervención didáctica a un grupo natural de sus estudiantes (experimental); administrando las pruebas de evaluación sobre PC y cuestionario de opiniones sobre ciencia tecnología sociedad (COCTS). Los diseños metodológicos cuasiexperimentales que orientan la investigación "identifican un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo de tratamiento en cuanto a las características de referencia (previas a la intervención) (White y Sbarwal, 2014, p. 2).

Desde esta perspectiva, como se muestra en la tabla 1, la implementación de una estrategia didáctica denominada *secuencia de enseñanza y aprendizaje* (SEA), con el empleo de pretest y de posttest, constituyen los ejes desde los cuales se evalúan las creencias sobre naturaleza de la ciencia y la tecnología, COCTS, y las destrezas o habilidades de pensamiento crítico (PC), al mismo tiempo que se promueven estas se propende por una mejor comprensión de la NdcyT.

**Tabla 1. Diseño longitudinal cuasiexperimental pretest/postest**

Selección opinática		Pretest: evaluación		Tratamiento experimental		Postest: evaluación
Estudiantes	→	PC + COCTS	→	SEA Actividades de clase	→	PC + COCTS Aportaciones

Fuente: AEI/Feder (2019).

Los instrumentos de investigación que se aplican en este proyecto se agrupan en dos clases: instrumentos de intervención didáctica e instrumentos de evaluación de la mejora.

Los instrumentos de intervención didáctica son la planificación de una lección corta (SEA) sobre un rasgo específico de NdcyT a impartir a los estudiantes por el profesor (el tratamiento experimental) y cuya eficacia para mejorar el aprendizaje de estudiantes sobre PC y NdcyT.

La SEA es el instrumento de la planificación educativa que contiene el plan articulado de actividades de aprendizaje para el aula. Las actividades de una SEA atienden a las concepciones de los alumnos, las pautas sobre reacciones esperadas de los estudiantes, fundamentadas en la investigación y adaptadas al nivel evolutivo de los estudiantes, las características y contenidos del dominio NdcyT, los supuestos epistemológicos, las perspectivas de aprendizaje, los enfoques pedagógicos actuales y las características del contexto educativo.

La SEA ofrece orientaciones para el profesor, materiales de enseñanza, análisis de conteni-

dos, motivaciones y limitaciones del instrumento. Las guías son materiales de apoyo que se aplican como andamiaje en aquellas actividades que impliquen el desarrollo de destrezas de PC (resolución de problemas, toma de decisiones, argumentación, análisis y evaluación de argumentos, obtención y clasificación de información).

Formalmente, una SEA es un documento sencillo e inteligible, antes que complejo o difícil de interpretar; evita la retórica y las justificaciones, para centrarse en describir con claridad los elementos didácticos y las directrices para su aplicación en distintos países. La clave de una buena SEA es que dos aplicadores independientes no realicen una aplicación diferente a partir del mismo instrumento.

La calidad de una SEA se basa en la buena articulación y coherencia de este conjunto de elementos. Las estructuras didácticas son esquemas generales que permiten a los estudiantes construir sus aprendizajes en el aula. Aquí se ha adoptado para las SEA el *ciclo de aprendizaje 7E* que propone una estructura de siete fases (extraer, enganchar, explorar, explicar,

elaborar, extender y evaluar). Con ellas se elaboró la siguiente estructura didáctica, que constituye el esquema general base para diseñar las SEA.

Además, las SEA están ligadas a aprendizajes de inspiración activa y constructivista (cambio conceptual), que incluyen su inserción en las progresiones de aprendizaje del currículo de

cada aula y profesor, y pueden considerarse una vía natural de llevar a cabo investigación sobre la enseñanza de las ciencias en el aula (tabla 2). Reconocen la dimensión social del aprendizaje, en el plano social del aula, donde la discusión y la argumentación cumplen un papel importante en las interacciones entre los estudiantes y de estos con el profesor.

**Tabla 2. Estructura de las SEA**

TÍTULO DE SEA		
Nº SESIONES NIVEL/ ETAPA (años) CURSO	BLOQUE JUSTIFICACIÓN / DESCRIPCIÓN GENERAL (resumen)	
RELACIÓN CON EL CURRÍCULO	ÁREA COMPETENCIA(S) BÁSICA(S)	
OBJETIVOS REQUISITOS		
Tiempo ACTIVIDADES (Alumnado/Profesorado)	Metodología/organización	
Materiales/Recursos (Guías)		
ENGANCHAR Introducción- motivación EXTRAER Conocimientos previos Actividades de desarrollo		
EXPLICAR Contenidos EXPLICAR Procedimientos EXPLICAR Actitudes EXPLORAR Consolidación		
EVALUAR	Instrumentos (cocts y Prueba PC)	Criterios/indicadores
EXTENDER Actividades de refuerzo		
EXTENDER Actividades de recuperación EXTENDER Actividades de ampliación		

Fuente: Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias UT (s. f.).

Cada SEA se refiere a un tema de ndcyt muy específico y concreto, cuya duración recomendada es breve (en torno a las seis horas de actividad de clase), lo cual facilita su aplicación en el aula y la conexión con currículos de diferentes países. No todas las SEA desarrollan todos

los aspectos del esquema anterior (p. ej. en las fases repetidas de explicar o extender puede faltar alguna), ni la secuenciación es en todas la misma del esquema. La tabla 3 muestra las SEA trabajadas con los diferentes grupos y las cuestiones del cocts valoradas.

**Tabla 3. SEA trabajadas con los diferentes grupos y las cuestiones del COCTS valoradas**

Nombre de la SEA	Cuestiones del cocts
Huellas misteriosas	10111, 90111, 90411, 90521, 90621, 91121
Cultivando con química (Nueva SEA)	10113, 20821, 40421, 40821 y 50211
Los antibióticos: ¿Una alternativa para salvar, o para destruir? (Nueva SEA)	90111, 90411, 90521, 90621 y 91121
Aprovechamiento de fuentes de energía, en el marco de la EDS (SEA nueva)	90111, 90411, 90521, 90621, 91121

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos de evaluación de la mejora son las pruebas que se aplican para evaluar las concepciones de los estudiantes, antes y después de la intervención, y cuya comparación permitirá determinar la eficacia del instrumento de intervención para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Los instrumentos de evaluación de estudiantes son:

- Pruebas de evaluación de pensamiento crítico (EVA\_PC)
- Cuestionario de opiniones sobre ciencia tecnología sociedad (COCTS)

Como cada SEA aplicada contiene un tema muy concreto de NdcYT, los instrumentos de

evaluación de estudiantes se conforman seleccionando los ítems cuyo contenido se adapta al tema y objetivos de aprendizaje planificados en cada SEA; así pues, cada uno de esos dos instrumentos (EVA\_PC y COCTS) está formado por un conjunto de ítems extraídos del COCTS (ya especificados en las SEA construidas previamente) y un conjunto de ítems de la prueba de evaluación de PC adaptados a cada SEA.

El COCTS es un conjunto de 100 cuestiones de opción múltiple, independientes entre sí, y que pueden usarse de modo flexible y abierto. La tabla 4, de especificaciones del cuestionario, muestra la estructura de los diferentes temas relativos a NdcYT, que se emplea en este proyecto como estructura organizadora de SEA y evaluación.

**Tabla 4. Estructura de los diferentes temas relativos a NdcYT del cuestionario COCTS**

TEMAS	Subtemas
DEFINICIONES	1. Ciencia y Tecnología 2. Influencia de la sociedad sobre la ciencia/ tecnología 3. Influencia triádica CTS
SOCIOLOGÍA EXTERNA DE LA CIENCIA	01. Interacción CTS 4. Influencia de ciencia/ tecnología sobre la sociedad 5. Influencia de la ciencia escolar sobre la Sociedad
SOCIOLOGÍA INTERNA DE LA CIENCIA	6. Características de los científicos 7. Construcción social del conocimiento científico 8. Construcción social de la tecnología
EPISTEMOLOGÍA	9. Naturaleza del conocimiento científico

Fuente: Vázquez (2014).

Con el fin de evaluar algunas habilidades de PC, se utiliza el test de Halpern (2010) (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations –HCTAES–), el cual consta de 25 ítems asociados a situaciones cotidianas, que deben responderse de manera abierta o cerrada. Los ítems se distribuyen en cinco dimensiones propias del PC: razonamiento verbal; análisis de argumentos; verificación de hipótesis; probabilidad e incertidumbre; y toma de decisiones y resolución de problemas, como se muestra en la tabla 5.

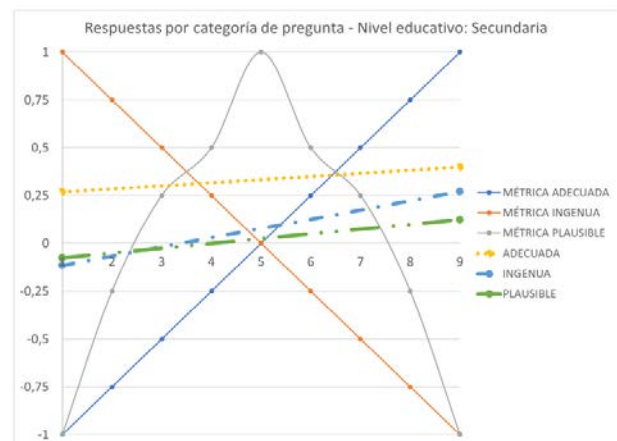
**Tabla 5. Ítems relacionados con la habilidad argumentación del test de Halpern**

<b>Situación 11</b>	<b>Categoría: argumentación</b>
Objetivo: determinar si el estudiante reconoce la posibilidad de que el país pueda tener una buena economía, aun si el gobierno no está haciendo un buen trabajo.	
<b>Situación 12</b>	<b>Categoría: argumentación</b>
Objetivo: determinar si el estudiante identifica las partes clave de un argumento: la conclusión, las razones y el contraargumento.	
<b>Situación 13</b>	<b>Categoría: argumentación</b>
Objetivo: determinar si el estudiante puede generar un argumento que contenga una razón, una conclusión y un contraargumento.	
<b>Situación 14</b>	<b>Categoría: argumentación</b>
Objetivo: determinar si el estudiante puede reconocer una falacia.	
<b>Situación 15</b>	<b>Categoría: argumentación</b>
Objetivo: determinar si el estudiante puede formular una opinión, una razón y una conclusión.	

Fuente: Proyecto Cytpernci

## Resultados

Resultados como los presentados en términos del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico se corresponden con las opiniones o más bien con la *percepción* que tienen otros estudiantes de la educación secundaria, en particular sobre la ciencia y la tecnología. En la figura 1 se presenta el consolidado de la opinión de los estudiantes de educación básica y media participantes. La percepción inicial (pretest son los puntos de partida de la margen izquierda de la figura) frente a la percepción final, luego de aplicada la SEA (puntos de llegada de la margen derecha de la figura), se ven favorecidos por los contenidos temáticos y las habilidades de PC, que se propenden desarrollar en cada una; estas incluyen actividades de reflexión de los estudiantes que impliquen resolución de problemas, argumentación, razonamiento, explicación, entre otros, tal como se presenta en las SEA desarrolladas en los escenarios de aplicación. Se anota que cada SEA, tiene las cuestiones del cocts aplicables a su evaluación.



**Figura 1. Consolidado de la opinión de los estudiantes de educación básica y media**

Fuente: elaboración propia.



Como se anotó en el marco teórico y en la metodología, el COCTS ha sido diseñado en investigaciones anteriores del grupo de investigación que origina el proyecto Cytpecri (Vázquez, Manassero y Acevedo, 2006), de allí el uso de este cuestionario en el proyecto para indagar por la percepción o valoración en una escala tipo Likert sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones que se presentan. En general la métrica de COCTS muestra según la categoría por la que se indaga en cada enunciado o afirmación, la identidad por la mismas por cada participante. Las categorías de análisis en cada frase se corresponden con un enunciado *adecuada, plausible o ingenua*.

En términos de Vázquez, Manassero y Acevedo (2006),

Los índices actitudinales son los indicadores cuantitativos de las creencias y actitudes de los encuestados y miden el grado de sintonía de la puntuación directa [e indirecta], otorgada por los encuestados, con el patrón categorial asignado por los jueces a las frases del COCTS. (p. 686)

En otras palabras, el COCTS permite ver la *evolución* de las opiniones sobre las concepciones de CTS desde la NdcYT, en la métrica cuantitativa diseñada, que se normaliza según las respuestas en la categoría de escalamiento de las frases o enunciados (Vázquez, y Manassero, 2019).

Así, al observar la figura 1, se tiene en línea continua la métrica de cada categoría y en línea discontinua las transformaciones del pretest al postest, del consolidado general de los estudiantes de educación secundaria. Las recomendaciones de la interpretación son: "Cuanto más positivo y cercano al valor máximo (+1) en

un índice, la actitud se considera más adecuada e informada, y cuanto más negativo y cercano a la unidad negativa (-1) el índice representa una actitud más ingenua o desinformada" (Vázquez, Manassero y Acevedo, 2006, p. 690)

De conformidad con esto, los resultados muestran que los estudiantes de educación secundaria, que dieron respuesta al COCTS tienen una percepción entre ingenua y adecuada, para las concepciones de ciencia, tecnología y las relaciones de estas con la sociedad. Si bien al inicio en el pretest hay concepciones favorables, también es claro en los resultados postest ver cómo se transforman y fortalecen más hacia una visión adecuada, producto del trabajo con la SEA y del desarrollo de habilidades de pensamiento. Como se ha mencionado antes, los cambios son paulatinos y en algunos casos están asociados a la NdcYT que se aborda (Porras, Tuay y Ladino, 2020).

Con relación a los resultados del test de Halpern, los estudiantes presentan dificultades para hacer razonamientos cualitativos, esto supone un seguimiento de las interacciones discursivas con las cuales los ellos elaboran y expresan sus ideas, por lo que resulta importante orientarlos de manera explícita sobre las condiciones que permiten elaborar argumentos factibles. Este aspecto es clave, para abordar no solo razonamientos inductivos, sino deductivos y abductivos. Esta es una tarea pendiente en la educación en ciencias, en el cual el proyecto aporta al disponer de instrumentos para la evaluación.

## Conclusiones

Los resultados relacionados con el reconocimiento de los elementos constitutivos de un argumento, por parte de los estudiantes, coinciden con las posibilidades de actuación

ciudadana señaladas por Marques, Tenreiro y Martins (2011), entre las que se destacan el cuestionar la validez de los argumentos; rechazar conclusiones que no estén respaldadas por razones válidas; detectar tendencias, errores de pensamiento y lógica; evaluar la credibilidad de las fuentes de información; e identificar los supuestos explícitos o implícitos en una declaración o argumento.

En general, se resalta que las habilidades de pensamiento crítico propuestas y desarrolladas en cada una de las SEA se relacionan entre sí, y requieren más o menos *procesos mentales* por parte de los estudiantes, en la medida en que se hacen complejas las situaciones para ellos. Estos procesos de razonamiento repercuten a su vez en la forma como cada estudiante toma sus propias decisiones, al solucionar, verbalizar, argumentar, entre otras, las actividades de la secuencia.

## Referencias

- Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder) (2019). Seminario final del proyecto EDU2015-64642-R (AEI/Feder, UE). "Educación de las competencias científica, tecnológica y pensamiento crítico mediante la enseñanza de temas de naturaleza de ciencia y tecnología (CYTPENCRI). Recuperado de [https://irie.uib.cat/files/conferencias/sesion\\_publica\\_de\\_ISEMINARIO\\_FINAL\\_DEL\\_PROYECTO\\_CYTPENCRI.pdf](https://irie.uib.cat/files/conferencias/sesion_publica_de_ISEMINARIO_FINAL_DEL_PROYECTO_CYTPENCRI.pdf)
- Ángel V. A. (2014). Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Formación de Docentes en Educación CTS en el contexto del siglo XXI. *Uni-Pluriversidad*, 14(2), 37-49. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/20055>
- Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias UT (s. f.). *Proyecto EANCYT*. Recuperado de <https://didacticadelascienciasut.wordpress.com/proyectos/eancyt/>
- Halpern, D. F. (2010). *The Halpern critical thinking assessment: Manual*. Viena: Schuhfried.
- Manassero-Mas, M.A. y Vázquez-Alonso, A. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: Validación de instrumentos libres de cultura *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 15-32. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num47-9801>
- Marques, R., Tenreiro, C. y Martins, I. (2011). Critical thinking: conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22, 43-45
- Porras, Y., Tuay, N. y Ladino, Y. (2020). Desarrollo de la habilidad argumentativa en estudiantes de educación media desde el enfoque de la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 143-161. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num48-11486>
- Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, M. A. (2019). La educación de ciencias en contexto: Aportaciones a la formación del profesorado. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, (46), 15-37.
- Vázquez-Alonso, A., Manassero-Mas, M.A. y Acevedo-Díaz, J.A. (2006). An analysis of complex multiple-choice science-technology-society items: methodological development and preliminary results. *Science Education*, 90, 681-706.
- White, H. y Sabarwal, S. (2016). Diseño y métodos cuasiexperimentales. *Sinopsis de la evaluación de impacto*, 8. Unicef Office of Research-Innocenti.



**Parte 4**

**Expresiones artísticas,  
pedagogía y educación**



# Adaptación y edición de una obra original en ritmos de la zona Andina colombiana para el formato piano trío

---

Martha Cecilia Olave Zambrano e Iván Ricardo Tovar Quevedo

**pp. 205-212**

## Resumen

**E**n Colombia el referente instrumental de música colombiana, usualmente conocido, se ciñe al formato tradicional del país, conformado por el tiple, la bandola y la guitarra. Para este grupo en particular se ha creado un sinnúmero de obras que acogen los diferentes ritmos tradicionales que exaltan la riqueza técnica, sonora y musical de estos instrumentos, lo cual configura un volumen importante de repertorio.

El formato piano trío, conformado por el violín, el violonchelo y el piano, se concibe generalmente como un estándar *clásico* diseñado especialmente para la ejecución de repertorio académico tradicional europeo; sin embargo, la riqueza y posibilidad técnica, sonora y musical de estos instrumentos también los hace acreedores a la participación de repertorios no concebidos originalmente para este formato; tal es el caso de la música colombiana que, a pesar de ser ampliamente difundida y concebida para un gran número de experiencias sonoras, aún casi no suma a su lista este formato (el piano trío) como grupo protagónico en sus obras.

El objeto del proyecto se centra en la adaptación y edición de una obra original (compuesta por uno de los investigadores, Iván Ricardo Tovar Quevedo) en ritmos de la zona Andina colombiana para el formato piano trío, con el propósito de crear y ampliar un repertorio que explore, explote, expanda y enriquezca la multiplicidad musical a través de los diferentes géneros de música tradicional colombiana. De esta manera se les brinda la oportunidad tanto al intérprete como al oyente de experimentar otras formas de reconocimiento estilístico, a partir de la exploración de texturas musicales, adaptaciones

melódicas, rítmicas y armónicas para el violín, el violonchelo y el piano, utilizando sus recursos técnicos y sonoros en favor de nuevos productos dentro del género tradicional colombiano.

La pertinencia de esta investigación radica en un aporte de creación artística e investigativa que ayude al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje a partir de repertorios distintos y propios de nuestra cultura que pasa por un proceso completo de edición de una obra musical en donde se puede asimilar y exponer un conocimiento a nivel teórico, musical, investigativo, creativo y productivo, lo que da pie a explorar otros campos del saber disciplinar musical.

## Introducción

Esta investigación genera su aporte a la línea de investigación-creación, a partir del desarrollo de una obra musical que permita fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de las cátedras de violín, piano y violonchelo, de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, principalmente.

Busca contribuir desde la creación de una obra original pensada para un formato poco convencional, dentro del ámbito tradicional colombiano, ampliando así el espectro tímbrico e interpretativo de estos instrumentos usualmente catalogados como *clásicos*. Pretende abrir las puertas a nuevas experiencias de combinaciones sonoras que acerquen las prácticas musicales académicas a las de tradición nacional colombiana, la técnica a la praxis y viceversa, generando una nueva perspectiva de autorreflexión, conocimiento y patrimonio musical a través de una experiencia creativa diferente que sume al repertorio de este tipo de formato y a

los nuevos ámbitos de formación. La creación de repertorios alternos con otras expresiones aporta a la expansión del conocimiento artístico, musical, interpretativo, tradicional, técnico y de repertorio necesario en la formación de experiencias musicales.

### Fundamento teórico

El formato piano trío nace del género del siglo xvii denominado *sonata a trío*, la cual era interpretada por un pequeño conjunto entre dos y cuatro instrumentos, divididos en diferentes partes contrastantes (textura y tempos). A partir del nacimiento de la sonata a trío que se origina en Italia, en este mismo siglo, se desarrolla y amplía a los demás países europeos cercanos más importantes de la música, como Alemania, Francia e Inglaterra, permitiendo así que el género tenga mayor auge (Jay Grout y Palisca, 2019a). Este tipo de sonata se mantiene incluso hasta la llegada del clasicismo temprano (principios del siglo xviii), la única variación radica en el predominio de la línea del piano con respecto a sus acompañantes; sin embargo, la funcionalidad y el desempeño de los ejecutantes es muy similar a la de la sonata de cámara del siglo xvii. Solamente hasta el segundo periodo del estilo musical de Beethoven, el trío de cámara (violín, cello y piano) adquiere una nueva sonoridad, ya que la construcción de los instrumentos evoluciona dando una mejor sonoridad y textura permitiendo liberar al violonchelo de una simple copia del bajo y dándole un poco más de protagonismo junto al violín; aquí, este género dentro de la música de cámara adquiere mayor desarrollo rumbo hacia el siglo xix y xx (Jay Grout y Palisca, 2019b).

La música colombiana surge de la depuración de una mezcla entre lo autóctono y lo foráneo, fruto del proceso de conquista llevado a cabo por los españoles, quienes trajeron a los africanos como esclavos y se sumaron a este sincretismo cultural.

La reflexión y el interés científico, social o cultural de la *música afrocolombiana* comienza a mediados del siglo xviii (Bermúdez, 2005, p. 216). A partir de este proceso de mestizaje cultural aparece una influencia de instrumentos musicales que los pueblos fueron adoptando y ajustando según sus necesidades y requerimientos propios de su cultura naciente; tal es el caso de la bandola, el tiple y la guitarra, los cuales adaptaron y adoptaron como parte de su patrimonio tradicional.

Desde la complejidad de los actores sociales, la tradición se nos plantea como aquello que nos permite hilar la relación entre continuidad y cambio, y entre el individuo y la sociedad, esto es, la relación entre lo que somos por virtud de nacer en un espacio y un tiempo determinados y la manera como queremos crear y transformar a partir de ellos. En este sentido, las expresiones artísticas que tienen un pasado histórico nos proveen un medio para dinamizar la relación entre pasado, presente y futuro, y entre el individuo y la sociedad a través de la manipulación creativa de los símbolos. (Ochoa, 1997, p. 36)

De allí inicia un revuelo por la creación artística nacional que refleja el sentir de un pueblo nuevo que lucha por diseñar su propia identidad:

El interés por definir una música nacional surge a mediados del siglo XIX cuando, por un lado, se componen las primeras piezas escritas sobre aires nacionales (bambucos, pasillos) y por otro, se intenta elaborar un discurso acerca de una música nacional. (Cortés, 2004, p. 52)

Al hacer un paralelo entre estos dos formatos de trío –por una parte, el piano trío (piano, violín y violonchelo) y por otra el trío típico colombiano (guitarra, tiple y bandola)–, se puede teorizar que ambos formatos se encuentran dentro de dos sucesos sonoros que amplían sus posibilidades tímbricas, en donde, en primer lugar, cada uno de los instrumentos se presenta como protagonista en la urdimbre musical, y en segundo lugar, los instrumentos de cada formato comparten una *acción de acompañante*. También se puede agregar que ambos formatos actúan dentro de un mismo contexto de estructura musical visto no desde la forma de la obra, sino desde la distribución de las líneas melódicas descritas en la sonata a trío del siglo XVII; en donde los instrumentos agudos, como el violín y la bandola, llevan la melodía; el piano y el tiple llevan la armonía, y el violonchelo y la guitarra llevan el bajo. Esto da lugar a entender que ambos grupos de instrumentos poseen particularidades técnicas y musicales que les permite actuar en conjunto, sin importar el estilo dentro del cual se desempeñen ni el tipo de repertorio asumido por cada uno de ellos. Si bien es cierto que cada formato nace dentro de un contexto y estilo característico que los *encasilla* en unos referentes convencionales, no se puede desconocer las posibilidades tímbricas, técnicas, sonoras y musicales que tienen estos conjuntos para abordar otros tipos de repertorios.

A partir de los documentos “Un siglo de música en Colombia: ¿Entre nacionalismo y universalismo?” y “Tradición, género y nación en el bambuco”, es posible evidenciar los debates y polémicas que se crean a partir de nuevas propuestas sonoras (Bermúdez, 2016). Una de las particularidades que se encuentran dentro de estas dos posiciones –“la tradicional colombiana y la de las nuevas sonoridades”– se ve en la contraposición de ideas y conceptos de índole *radical* que crea un desencuentro entre verdades parcializadas que limitan las posibilidades a nuevas propuestas (Ochoa, 1997):

[...] es en cierta medida correcto sostener que las nuevas sonoridades representan una ruptura con esas antiguas formas de hacer y pensar la música que, junto con otros procesos socioculturales, determinaron la configuración romántica de la nación hasta la primera mitad del siglo XX. Estas nuevas expresiones del fenómeno sonoro deben ser entendidas, en sentido estricto, como una reconfiguración de la tradición”.

Existe un repertorio contado, compuesto originalmente para piano trío, pasando por cinco obras escritas en ritmos colombianos, para dicho formato, y algunas adaptaciones específicas. Al margen de esto se cuentan siete obras más escritas por autores colombianos, pero con un discurso musical diferente enfocado principalmente hacia un estilo europeo.

Dentro de los discursos de formación académica instrumental, no se puede desconocer el importante aporte teórico-práctico del estudio de la música europea para la formación integral del músico de hoy; sin embargo, se hace también necesario el desarrollo de esos procesos



educativos a partir de la inclusión de repertorio tradicional colombiano y de otros repertorios nacionalistas que lleguen a ser paradigmas, dentro de la formación integral musical, como lo es el europeo.

## Metodología

---

El proyecto de investigación se construye desde la investigación en artes (acción-creación), desde la perspectiva de la autoetnografía en investigación artística (enlace del contexto del artista investigador con su propia experiencia) y la *poiesis* (proceso creativo). La investigación en artes se integra a la ruta metodológica de este proyecto, desde la postura de López-Cano y San Cristóbal Opasso (2014), en cuanto a que reúne seis partes importantes del proceso de creación desde la acción: la práctica artística, como eje principal de la investigación-creación, y punto de inicio y de llegada (bucle); la observación de la práctica, desde el uso de técnicas autoetnográficas; el registro de la práctica, por medio de la documentación del proceso a través de notas borrador y diario de campo; la reflexión, meditación y análisis de los registros de la propia práctica (intenciones, evaluación de resultados, formas, transformación, reflexión sobre las subjetividades durante y después de la práctica); la conceptualización, elementos primordiales que permiten diseñar nuevas ideas; y la planificación de nuevas acciones creativas, que permite estructurar las nuevas ideas artísticas seleccionadas para ponerlas a prueba.

La autoetnografía en investigación artística como parte de la ruta metodológica se enlaza con este proyecto en la medida en que incluye "la vivencia emocional, las preferencias estéticas

o el mundo sensible del investigador" (López-Cano y San Cristóbal Opasso, 2014, p. 141); las cuales se ven reflejadas en la obra escogida sobre la cual se va a llevar a cabo el proceso de adaptación y producción de este proyecto "Cincoherencias", obra compuesta por el maestro Iván Ricardo Tovar quien es uno de los investigadores y quien, en su momento, creó este tema instrumental en formato de quinteto mixto con el ánimo de realizar una composición que condensara diversos géneros regionales de carácter contrastante pertenecientes a la zona Andina colombiana (bambuco, pasillo, guabina, danza y torbellino) que forman parte de nuestra herencia musical. Como parte de la metodología autoetnográfica en investigación artística, este proyecto se dirige específicamente hacia la autoetnografía heurística ya que esta se enfoca hacia la generación de ideas que permiten articular el proyecto y que se presentan en cualquier fase de este. A partir de esta metodología se visualizan tres tipos: la descriptiva (relato de lo que se hizo y se está haciendo creativamente), analítica (reflexión sobre las acciones realizadas) y crítica (observación crítica en las limitaciones, problemas y defectos en lo creativo y artístico). Este proyecto de investigación se fundamenta en la *poiesis* como un espacio metodológico de construcción de saberes creativos y actitudes estéticas que dan lugar a un proceso creativo, artístico e innovador a partir de lo cotidiano. Interacción entre lo teórico y lo práctico con una experiencia de tipo estético y artístico.

## Resultados

---

Se realizó la reducción y adaptación de la obra "Cincoherencias" escrita originalmente para quinteto instrumental mixto en una obra para el

formato piano trío, a partir de la partitura general de la obra. Para dicha adaptación, se requirió de una consulta profunda de las características, posibilidades y recursos tímbricos y técnicos de los tres instrumentos integrantes del formato piano trío, a nivel técnico y musical, y se estudiaron los diferentes géneros tradicionales colombianos implicados en ella para poder recoger su estilo. Así, se generó una adaptación que cumplió con los requerimientos de ser catalogada como una obra perteneciente al contexto de música tradicional de la zona Andina colombiana. Durante la fase de "revisión individual y colectiva de la obra", fueron necesarios ciertos *ajustes* de carácter técnico que contribuyeran al desarrollo musical e interpretativo de la obra; esto, a partir de la experticia de cada uno de los maestros intérpretes. En pro de la *edición didáctica* con miras a la publicación de la obra, cada investigador incluyó digitaciones, arcadas, fraseos, articulaciones y demás requerimientos técnicos y musicales para su comprensión estilística, interpretativa y técnica. Fue pertinente, también, reorganizar algunas frases musicales acordes con la construcción, timbre y técnica de los instrumentos para lograr una mayor cohesión musical congruente contexto sonoro de la obra. Se crea así un repertorio alternativo con otro tipo de expresión que aporta a la expansión del conocimiento artístico, musical, interpretativo, tradicional, técnico y de repertorio, necesario en la formación de experiencias musicales. Dentro del formato piano trío, cada instrumento asume dos posturas, la de *protagonista* y la de *acompañante* en un proceso creativo que resalta sus recursos técnicos y musicales, propios de cada uno de ellos.

Como resultado del proceso investigativo y como aporte al proceso de formación, se dio ini-

cio al Semillero en Formación de Investigación Artística en Música de la UPN, integrado principalmente por estudiantes de las cátedras de violín, violonchelo y piano.

## Conclusiones

---

Es pertinente incluir en la formación musical instrumental de los licenciados en Música de la UPN, y en la formación musical en general, repertorios que ayuden a los estudiantes a ampliar sus horizontes musicales y les permitan adoptar sus raíces nacionales dentro de sonoridades y experiencias musicales nuevas que los lleven a indagar, investigar y crear su insumo didáctico, para su praxis educativa disciplinar dentro del entorno nacional.

A partir de la experiencia y el estudio tanto del instrumento como de las músicas tradicionales, es posible crear obras distintas que contribuyan a enriquecer el repertorio académico y tradicional de los instrumentos pertenecientes al formato piano trío, abriendo una frontera de equilibrio entre lo *clásico* y lo tradicional que rompa con los esquemas radicales existentes entre estas dos vertientes.

El formato piano trío posee unas características técnicas y sonoras relevantes que no son ajenas a ningún tipo de música y el cual puede aportar diferentes recursos y posibilidades *universales* a la música tradicional colombiana.

## Referencias

---

Bermúdez, E. (diciembre de 2005). La música tradicional colombiana y sus estructuras básicas: música afrocolombiana (Parte 1). *Ensayos. Historia y teoría del arte*, 1, 215-239.

Bermudez, E. (Septiembre de 2016). Un siglo de música en Colombia: ¿entre nacionalismo y universalismo? *Revista Credencial*. Obtenido de <http://www.revista-credencial.com/credencial/historia/temas/un-siglo-de-musica-en-colombia-entre-nacionalismo-y-universalismo>

Jay Grout, D. y Palisca, C. (2019a). *Historia de la música occidental 1*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Jay Grout, D. y Palisca, C. V. (2019b). *Historia de la música occidental 2*. Madrid, España: Alianza Editorial.

López-Cano, R. y San Cristóbal Opasso, Ú. (2014). *Investigación artística en música*. 1a. ed. Barcelona, España: ESMUC. Obtenido de <http://rlopezcano.blogspot.com/2014/04/investigacion-artistica-en-musica.html>

Ochoa Gautier, A. M. (1997). Tradición, género y nación en el bambuco. *A Contratiempo*, 9, 35-43. Recuperado de [http://www.musigrafia.org/acontratiempo/files/ediciones/revista-9/pdf/revg\\_08\\_tradiciongenero.pdf](http://www.musigrafia.org/acontratiempo/files/ediciones/revista-9/pdf/revg_08_tradiciongenero.pdf)

## Reseña de los autores del proyecto

Martha Cecilia Olave Zambrano e Iván Ricardo Tovar Quevedo son dos músicos investigadores de las cátedras de violín y violonchelo de la Universidad Pedagógica Nacional quienes han unido sus experiencias y trayectorias, musical y profesional, en un proyecto musical-académico de investigación-creación que nace de un trabajo precedente titulado *Latinoamerican Piano Trio*, del cual también forma parte el maestro pianista Miyer Garvin. Los maestros investigadores han tenido una experiencia como solistas e integrantes de orquesta sinfónica y ensambles de cámara; así como también han participado en eventos y concursos nacionales de música colombiana como Mono Nuñez y Hatoviejo Cotrafa, entre otros. Como músicos y académicos, se han hecho presentes en diversos escenarios del territorio nacional construyendo una hoja de vida artística y uniendo experiencias para formar un proyecto de investigación musical dentro la Universidad Pedagógica Nacional.



Grabación de la obra "Cincoherencias" por: Latinoamerican Piano Trio

Violín: Martha Cecilia Olave

Violonchelo: Iván Ricardo Tovar (compositor y arreglista)

Piano: Miyer Garvin

## Formación y creación, a propósito de la música caribeña

---

Javier Riveros Castillo

**pp. 213-226**

"La imaginación es el principio de la creación.  
Imaginas lo que deseas, persigues lo que  
imaginas y finalmente, creas lo que persigues"

**George Bernard Shaw**

"La originalidad no es otra cosa  
que imitación con criterio".

**Voltaire**

"Todo acto de creación es en primer  
lugar, un acto de destrucción".

**Pablo Picasso**

## Introducción

Esta ponencia responde a los avances que se tienen desde el proyecto de Inv-creación. En este sentido, no pretendo hoy decirle algo novedoso desde la investigación o algo certero acerca de la creación, pues no creemos tomar una postura radical, por cuanto el proyecto no se ha terminado y sigue en proceso de trabajo, pero sí, indicios del fenómeno creativo, de la formación en este aspecto mediado por la obra en nuestro asunto caribeño.

Así mismo, el proyecto está encaminado hacia tres categorías fundamentales para nuestro estudio y en torno a la elaboración de las tres obras folclóricas inéditas como objetivo principal de la obra creativa. Explicaremos cada una de ellas, intentando dar una mirada breve, tarea que nos dispusimos abordar desde el inicio del proyecto. Todo relacionado con la *obra creativa*: estas son: 1) creación; 2) formación (la transferencia del saber musical) y 3) música caribeña.

## La creación

En esta categoría, hemos ahondado acerca del fenómeno creativo encontrando diferentes posturas relacionadas con la reflexión de la obra de arte, en innumerables conexiones posibles de la obra con determinado sistema contextual cultural. Así, existen posiciones que difieren en su concepción, por ejemplo: "el arte no es discurso, es acto" (Borsa, 2011). Así lo sostiene la investigadora brasileña Icleia María Borsa Cattani, quien considera que la investigación en asuntos de la creación implica un hacer, pero que es fundamental el análisis del acto creador. El investigador y pintor panameño Roberto Fajardo González argumenta que se debe ser un *educador-artista-investigador*.

En el acto creativo de la obra, además de la reflexión sistemática sobre ese proceso, participan también fenómenos que intervienen en este. Sin embargo, en la misma creación aún no se ve con claridad cómo se desarrolla este proceso, solo se reflexiona en torno a la obra, o al menos esa es la intención. En la investigación de las artes, se han posibilitado algunas miradas (tomamos solo algunas, pueden ser muchas más o diferentes): a) estar al nivel de la comunidad académica como generador de cultura; b) el análisis y debate en la comunidad académica artística, pese al pensamiento divergente del artista como creador único y solitario; y c) servirse de otros modelos investigativos, para autodesarrollarse como método de la investigación/creación.

Una vez indagamos acerca de la creación como elemento fundamental, varias preguntas

nos han llevado a cuestionarnos con la misma obra como resultado de la creación, veamos algunas: ¿Toda creación es un efecto de la sublimación (entendida así desde el sujeto y explicado desde psicoanálisis)? Si los estados anímicos son característicos para la creación del arte, ¿cómo funcionaría este? Detengámonos un poco en esto. Cuando hablamos de la sublimación, es inapelable referirnos a Freud y varios autores que han realizado trabajos sobre el funcionamiento del inconsciente para la creación como consecuencia de la sublimación, pues pareciera ser que bastaría solo intentar reprimir los deseos, dejar fluir la imaginación y por efecto de la pulsión, la intuición aparece y, *plash*, de la nada nace la obra. ¡Vaya tarea!

En textos como "El malestar en la cultura", "Lo inconsciente" y "Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci", Freud explica acerca de este asunto: la conciencia no es el centro de la mente, desde esta época se había determinado que aparecía algo llamado el inconsciente y este no es más que el almacenamiento de información en la memoria, determinando así que los procesos mentales inconscientes son fundamentales y, además, necesarios para pensar en el asunto creativo. En 1900, Freud ya había publicado su libro *La interpretación de los sueños*, y así enunció eso que él llamó "neurología de la psicología". Desde ese entonces, ya se empezaban a esclarecer algunos términos. Entonces son tres los estados del sistema psíquico descritos por Freud:

- *Consciente*: acto, mediante el cual se adquiere conocimiento. Es todo lo que tiene que ver con la lógica y lo racional. Este nos permite tomar decisiones, "saber cómo hacer lo que vamos a hacer". Para esto, se sirve de los recuerdos y de la memoria.

- *Preconsciente*: es la mente emocional, es la que difícilmente acepta cambios. Cuanto más se mejore una acción consciente, más *subconsciente*<sup>1</sup> se vuelve. Nos impulsa a comprar cosas innecesarias, a sentir celos, ira, etc. Se encarga de los sentimientos pero nunca olvida.
- *Inconsciente*: encargado de realizar acciones fisiológicas, como por ejemplo la respiración o protegerse la cara antes de un golpe, etc. El inconsciente nos hace sentir dolor y placer.

Ahora bien, en psicoanálisis la esencia del proceso de una represión no consiste en cancelarla, sino que cualquier pulsión reprimida por un deseo, lo que hace es aniquilar una representación de la pulsión e impedirle que se haga consciente. Por eso, lo reprimido permanece inconsciente (o se encuentra en ese estado), pero sí se demuestra que, sobre el inconsciente, podemos influir con procesos conscientes. Entonces a esta existencia, Freud la denominó *presunción sostenible*. Pero hay que tener cuidado, porque exigir que todo lo anímico inconsciente tenga que hacerse racional consciente, o viceversa, sería pensar que hemos encontrado los caminos de resolución para el entendimiento de la creación. Así lo describe Freud en el mismo texto:

Si comunicamos a un paciente una representación que él reprimió en su tiempo y hemos logrado corregir, ello al principio en nada modifica su estado psíquico. Sobre todo, no cancela la represión ni, como quizá podría esperarse, hace que sus consecuencias cedan por el hecho de que la representación antes inconsciente ahora devenga consciente. (Freud, 1990c, p. 171)

1 Término utilizado en aquella época hasta los estudios Freud que luego lo enunciaría como *preconsciente*.

Entonces, ¿qué ocurre cuando tarareamos casualmente una melodía que al parecer es pensada como inédita? ¿Esta estaría vinculada a algo inconsciente?, o ¿al origen de una experiencia musical previa? El estudio de las formas gramaticales del lenguaje musical destaca o plantea una simbiosis entre razón y emoción. Para Teofrasto<sup>2</sup>, “la acústica es la que más abre la puerta a las pasiones, las demás, vista, tacto, olfato, y gusto, son menos violentas que las del mismo oído”. Por eso, el sonido se puede constituir en el sujeto, no solo lo musical, sino las sonoridades del mundo y de la misma voz, en fenómenos de pavor, de terror de los recuerdos que están desde la infancia (el lenguaje está construido a partir de las lenguas por medio del sonido). Este sonido irreparable puede ser del orden de lo bello, o también todo lo contrario en el sonido de la muerte. Entonces, entendiendo que el sonido deviene del recuerdo almacenado en el inconsciente para efecto de la creación, hace que sea posible la sublimación y este contribuye al resultado del placer del trabajo psíquico asunto fundamental en la misma creación. Dice Freud:

Satisfacciones como la alegría del artista en el acto de crear, de corporizar los productos de su fantasía, o como la que procura al investigador la solución de problemas y el conocimiento de la verdad, poseen una cualidad particular que, por cierto, algún día podremos caracterizar metapsicológicamente. (Freud, 1990e, p. 79)

Pero esto (la sublimación) no genera del todo una protección para el sufrimiento, pues es un punto crucial en el artista, hay que tener

en cuenta que podría pensarse qué caminos toma cuando el origen del placer es su propio cuerpo como fuente de dolor y sufrimiento. Acaso ¿no podría pensarse que estos caminos no conducirían a la creación por efecto de un acto sublimado en el sujeto? Entonces nos estaríamos adentrado en el terreno de la ilusión como fuente de imaginación para desarrollar un sentido de realidad reservando a satisfacción de deseos difícilmente efectuables. En este caso el texto lo enuncia así:

Cimero entre estas satisfacciones de la fantasía está el goce de obras de arte, accesible, por mediación del artista, aun para quienes no son creadores. Las personas sensibles al influjo del arte nunca lo estimarán demasiado como fuente de placer y consuelo en la vida. Empero, la débil narcosis que el arte nos causa no puede producir más que una sustracción pasajera de los apremios de la vida; no es lo bastante intensa para hacer olvidar una miseria objetiva (*real*). (Freud, 1990e, p. 80)

Investigar estas condiciones fundamentales de la imaginación creadora es el interés primordial en los artistas para la creación. Seguramente no alcanzaremos a tal propósito, pero desglosaremos algunos asuntos importantes teniendo como referente lo enunciado por Freud. El psicólogo Ribot en su libro *Ensayo acerca de la imaginación creadora*, publicado en París en 1900, muestra las condiciones fundamentales, los aspectos y los efectos de la creación. Este autor se propone desarrollar una manera que explique cuál es el proceso de la imaginación para el acto creativo. Él toma el término *inspiración* para referirse a estados de la creación. Claro está, también tiene algunas posiciones históricas, pues está atribuido en principio a los

<sup>2</sup> Filósofo griego y botánico de la escuela de Platón, 287 a. C. Estudió también la física, la gramática y el lenguaje.



dioses –entre los griegos a Apolo y a las musas–, al igual que en diferentes religiones. También fue atribuido a patrimonios sobrenaturales, a los ángeles, a los dioses, etc., siempre considerado fenómenos extraños. Es decir, es la inspiración exterior, sublime y superior al hombre, incluso las creencias de revelaciones divinas puestas en la creación. De esto han surgido frases como: "delirio poético", "estar tocado", "estar poseído", "tener los diablos en el cuerpo", "el ingenio sopla cuando quiere", etc. Dice Ribot: "La creación ha surgido, no se sabe cómo, en medio de la ignorancia absoluta de los procedimientos" (Ribot: 1900, p. 66).

Ahora bien, no podemos alejarnos de la concepción del efecto creador, en términos de la cultura. Freud, en *El malestar en la cultura* (1990e), argumenta que es la sociedad la que influye profundamente en la cultura a través de la sublimación e invención de todas las artes. Es decir, que no hay cultura sin la sublimación y esta ayuda al desarrollo social y cultural. Recordemos que la sublimación es un acto que exagera los deseos pulsionales reprimidos en los sujetos, dando paso a la creación.

En su discurso, Poincaré asegura que inventar no es más que discernir y/o elegir, y que una invención creadora no depende de una sola idea, o de un yo fijo esencial, ni proviene de una extremada chispa, ni de una *musa*, ni de una solución, ni de una invención creadora; sino que es fruto de años de leer, pensar, vivir y sentir, dando origen a diversas creaciones. Posteriormente las palabras de Siri Hustvedt<sup>3</sup> fueron también tomadas

en el texto de Poincaré, quien dice: "La irrupción de una solución, poema o fragmento de novela, no dependen de una elusiva genialidad, sino del resultado de una autobiografía en el sentido más vago del término" (Poincaré, 2018, p. 17).

Entonces, Henri Poincaré (2018) muestra la relación entre lo consciente y lo inconsciente para la creación, como lo veíamos en los textos de Freud. Él influyó a otros escritores a entender que la creación no es un momento excepcional de los genios, sino que depende de la naturaleza de la inspiración almacenada en la *psiquis*, y que esta es interpelada por estos dos terrenos (consciente e inconsciente). El autor seguramente es uno de los primeros que ha unido la invención, en procesos explicativos, pues muchos lo único que hacen es enunciaciones de curiosidades narrativas y anecdóticas cuando se habla de la creación (por ejemplo, las respuestas de Silvio cuando le preguntan por sus obras).

Poincaré hace un paralelo entre la invención matemática y la de un poema de Edgar Allan Poe (1987)<sup>4</sup>, pues en el caso del poema, lo muestra como un problema matemático y en el caso de la invención matemática, lo muestra como un resultado a merced de la intuición. Esto dice al respecto: "En el primero, el autor del poema, está compuesto con el rigor de un teorema; en el segundo, el autor de una teoría matemática, inventada valiéndose de la inspiración propia de una obra literaria" (Poincaré, 1908, p. 22)

3 Siri Hustvedt (1955), novelista, ensayista y poetisa feminista estadounidense, realizó su doctorado en la Universidad de Columbia. Su tesis doctoral es acerca de la obra de Charles Dickens y se titula *Figures of dust. A read-*

*ing of "our mutual friend"* ([https://es.wikipedia.org/wiki/Siri\\_Hustvedt](https://es.wikipedia.org/wiki/Siri_Hustvedt))

4 En *La filosofía de la composición*, Edgar Allan Poe explica cómo había escrito el poema "El cuervo" y pareciera que esta invención es como si fuera un problema algebraico con largos encadenamientos desde la lógica.

No obstante, todo creador queda a merced del peso de los determinantes estéticos sociales y que no necesariamente dan cuenta los artistas. Pero la extraordinaria contundencia en los análisis culturales en la creación permite comprender la tarea específica del artista, especialmente del creador que justamente va en contra de esos determinantes sociales. Es así que se produce la creación, en tanto el *sujeto* está a condición de la función social (Bourdieu: 1995). Dos características principales se presentan en el creador: *la imaginación* como elemento conductor de la creatividad y *la intuición*. En otras palabras, la imaginación y creatividad no necesariamente aparecen de manera explícita, sino inconsistente eventual y muchas veces simplemente son circunstanciales, en especial cuando se habla de la creación de la obra. Una posición más que justa, sigue siendo la disertación de Peter Galison (2005, p. 28), en una de las más famosas exposiciones acerca de su propio trabajo creativo, dice que la obra necesita dos elementos principales para la creación: *el conocimiento y la intuición*. Nos quedamos con el argumento del investigador Bruce Archer (1981), que considera fundamental tres puntos para la creación, aunque hemos realizado algunas modificaciones para nuestra satisfacción: 1) el análisis, 2) la intuición creativa y 3) la selección y ejecución.

### La formación y la transferencia del saber musical caribeño

Por un lado, es importante la mirada desde la concepción pedagógica, en las formas de enseñanza de la música caribeña. La formación, como eje fundamental en nuestro asunto teórico en la enseñanza, es el saber musical y la manera como se transfiere este saber. De aquí nos abasteceremos para ver dos diferentes formas que

se transmite. Una es a través de la enseñanza por medio de la oralidad en las comunidades antiguas en Latinoamérica, como lo hemos mencionado y otra la que se transfiere en el aula. Es decir, el profesor y el estudiante se encuentran atravesados por el efecto de la obra, en este caso la música del caribe. Esto demanda un acto educativo, a través de los montajes orquestales, la interpretación con arreglos musicales y la *composición* como efecto de transmisión en la formación. Por tanto, la relación entre uno y otro, opera en una mediación del saber y este, en el acto educativo (desde la especificidad de la música), lo que podríamos llamar *la obra*. Los estudiantes se forman en cuanto al maestro organiza unos arreglos orquestales y se realizan estos montajes. Así se da un acto educativo (interpretación de la obra mediada por el encuentro), siendo este un aprovechamiento en términos de la formación musical, fundamental en la enseñanza. El contenido de este acto educativo es el arreglo, es el montaje, es la interpretación del repertorio (en este caso de la composición), en las condiciones en que todavía no hay relación directa entre el maestro y el estudiante. Hay que tener en cuenta que todavía ellos no son colegas, porque al estudiante le faltaría por conquistar lo que ya tiene el formador; mientras comparten un objeto que es la consumación de la obra, desde la misma interpretación en los montajes que se constituye en un hacer musical, como el campo del objeto de estudio (Bustamante: 2019). Esta transferencia es heredada por la cultura, así lo enuncia Bourdieu en su obra *Las reglas del arte*. Es lo que estamos intentando hacer con respecto a eso que nos han dejado nuestros aborígenes y que hace parte de nuestra cultura. Esto crea un principio de identidad social, siendo la forma de la producción a la que llamó Bourdieu *efecto de creencia* (Bourdieu, 1995, p. 30).

Esta transferencia del conocimiento musical presupone una formación, una inmersión que va más allá de solo el asunto técnico en la interpretación instrumental o de la enseñanza de la historia de la música; sino que es entender esta como una relación vital de afecto en cada entorno de espacio situado, entendiéndose como su participación que permite entablar las relaciones entre el maestro y el estudiante, en actividades identitarias, en comunidades de conocimiento y de práctica. Algo llamado *comunidades de práctica* en el proceso entre participantes (Lave y Wenger, 1991).

En este sentido, intentamos mostrar que un momento importante en la enseñanza de la música del Caribe no es solo la idea de entender el fenómeno histórico de esta región, sino que en nuestro caso se da por la trasmisión a través de los años de leer, escuchar, interpretar, vivir y sentir, todo el fenómeno caribeño. Si es así, pareciera que escuchamos a Comenius hace casi cuatro siglos cuando escribió la *Didáctica magna* (1986, XXI, pp. 5-17), pues él da algunos aspectos para la enseñanza del arte en general, que los vemos en nuestra especificidad musical:

- Lo que se ha de aprender de la música, se debe aprender tocando.
- Ningún estudiante puede aprender solo, es necesario que el maestro le enseñe.
- Hay que enseñarle el empleo de las formas rítmico-musicales.
- La imitación fiel y perfecta es importante para la enseñanza de la música.
- Empezar con lo fácil y luego interpretar y analizar trabajos de alta calidad.

- Si hay que corregir, hay que hacerlo, así sea doble trabajo.
- Hacer notar los errores al estudiante en la interpretación musical.
- Empezar con ejercicios simplificados y luego con los analíticos.
- Repetir muchos ejercicios para memorizar.

Entonces este tiempo de estudio investigativo, es fundamental en el orden del saber que también va encaminado a eso que nos referimos cuando decimos "tiempo para aprender haciendo" (Zuleta, 1986, p. 37). Muy seguramente así lo entendió Stravinski cuando sostiene que la ignorancia de la música de cada pueblo se vuelve sospechosa cuando empieza a ser sincera (Stravinski, 1942, p. 28).

Entonces, conocer una técnica instrumental no es garantía de aprendizaje, hablando desde nuestra especificidad musical, incluso en el momento de la creación (composición); pero desconocerla es no abrir las formas contingentes de aprendizaje aplicado a la educación musical. En este aprendizaje, hacemos notar la importancia de la sensibilización en la construcción de ese proceso de la conformación instrumental en un conjunto cultural, y que se da en la relación de ese producto artístico colectivo, al desarrollo individual o singular. En otras palabras, que no es solo hablar de la técnica, del aprendizaje de un ritmo, lo que hace que tenga valor, sino todos los elementos que intervienen en ella. Kant en sus clases sobre pedagogía de la filosofía señaló la importancia por mantener ante sus alumnos una actitud pedagógica. Esto lo dijo mientras impartía sus lecciones entre los años 1765 y 1766. Decía que los estudiantes debían ser formados como personas sensatas, racionales y

cultas, pues el ser humano no es otra cosa que lo que de él hace la educación. Entonces estamos argumentando que nuestra música caribeña, su forma de transmisión fue a través de la oralidad y nosotros intentamos tomar esta forma, componerla y ponerla en un escenario escolar para enseñarlo en nuestros estudiantes, sabiendo que el ser humano se educa por medio de otros seres humanos que también han sido educados. Al menos eso es lo que sostiene Kant en su tratado de pedagogía (Kant, 2009, p. 33). Si es así, nos serviremos de estos apuntes sobre la forma de la enseñanza musical, donde la educación a unos les permite recibir una orientación empírica, y a otros, en cambio, nos orienta hacia las profundidades antropológicas, etnomusicológicas y en la búsqueda por las formas instrumentales de toda nuestra región Caribe.

En la entrevista que hizo Fabio Betancur en 1988 al compositor Lucho Bermúdez, deja ver su preocupación por la enseñanza de la música colombiana, donde dice:

La cumbia es en lamento del negro de Colombia. Hay gente que dice por ejemplo el valor de una cumbia, de una gaita, pero no saben que hay una diferencia enorme entre cada una de ellas. Aquí no hay interés por esto, en las universidades deberían enseñar música popular y no solo por medio de los familiares como tradición oral. (Santana, 2012, pp. 193-194)

### La música caribeña

En el proyecto hemos puesto que uno de los objetivos es componer tres obras folclóricas. Sin embargo, justamente intentamos definir si es válido la realización de música folclórica o

popular. Veamos un poco este asunto. Muchos músicos europeos y latinoamericanos exploraron su música *popular* dejando sendos legados, pero en nuestro mundo musical, muchas veces nos volvemos ciegos a estas manifestaciones culturales. Son estos compositores los que han contribuido a nuestra música latina (aunque podrían ser muchos, solo mencionaremos algunos), como por ejemplo: Lucho Bermúdez, Toto la Momposina, Petrona Martínez, Gaiteros de San Jacinto, Sexteto Tabalá, Leo Brouwer, Ignacio Cervantes, Ernesto Lecuona, Pérez Prado, Alberto Ginastera, Astor Piazzolla, Héctor Villa-Lobos, etc. En ese sentido la necesidad nos conduce a la categorización de los estudios musicales como la falta de exploración a una teoría general de la misma música caribeña, asunto que para nosotros es crucial, especialmente cuando tenemos que encontrar el límite entre estas líneas fundamentales musicales: folclor y popular (Bartok:1985). Leonardo Acosta encuentra caminos cercanos en la misma teorización entre estos dos puntos, a lo que llamó *música pseedupopular*. La aplicabilidad de esta noción en la educación musical nos pone en alerta el uso indiscriminado de estos conceptos que vemos hoy en día los educadores musicales. Por ejemplo, la recuperación desde el término acuñado por primera vez en 1846 por William John Thoms estableciendo que la palabra *folclor*, puede significar en primera instancia, un *saber antiguo* a un *saber de lo popular*, es decir, un *saber del pueblo*: "La música folclórica es sin duda parte del acervo popular, de la cultura popular, esta diferenciación es absurda, y obedece a los mismos mecanismos de consumo que se establecieron en clasificaciones" (Acosta, 2009, p. 94).

Fueron necesarios, estudios profundos de análisis morfológico con respecto a este asunto, encontrando en cierto momento la necesidad

de introducir estos conceptos: folclor, popular, pseudopopular, acudiendo al punto que nos obligó a considerar las implicaciones que tendría la utilización de cada uno de ellos en el contexto de nuestro trabajo musical. No obstante, seguiremos retomando la pregunta que hace Acosta en sus *Ensayos escogidos*: "¿Cómo distinguir lo verdadero de lo falso, lo popular de lo pseudopopular, lo sinfónico de lo pseudosinfónico?" (Acosta, 2009, p. 95).

Acá presentamos varias reflexiones a propósito de estos conceptos, orientados inicialmente por libros o conferencias de varios autores, como Miñana titulada: "Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia" (2000). Esto nos muestra una visión de la situación musicológica del país, nos da un panorama de lo que ha sido la investigación del folclor, y genera una ruptura de paradigmas que permiten diferentes posibilidades al desarrollo de la investigación en el folclor y la tradición. A su vez, Miñana en ese texto, redactado en el año 2000, continúa evidenciando la falta de metodología en el discurso de la investigación, en aspectos de la música, especialmente la popular del Caribe. Bela Bartok propone, en *Escritos sobre la música popular* (B1985), el estudio de una regresión a las raíces, no solo lo musical, sino de la misma cultura, para obtener como resultado lo puro y sustancial del fenómeno del folclor y el rescate de obras que fueron creadas en un ámbito determinado de la misma historia y cultura, pues esta resulta vital para la comprensión del folclor y de cómo pasa a establecerse en un campo colectivo, luego de haber quedado en el olvido. Posteriormente, encontramos en el texto que la música popular funciona como el proceso de transformación del folclor; la extensión de lo singular a lo popular, el resultado de cómo se adopta y se recoge ese folclor

en otras comunidades, dándole una universalidad y posicionándose luego como popular. La comprensión de la divulgación y de cómo adopta características más generales de un asunto en específico, permitiendo una visión más amplia del asunto investigativo de la música caribeña. Por eso, es preciso comprender las obras en el contexto determinado como continuación de la misma cultura, pues están quedando en el olvido sirviéndonos del aspecto colectivo para divulgación. La recolección y el análisis de estas obras son, en esencia, nuestro trabajo investigativo, pues resulta extenso teniendo en cuenta que son melodías que probablemente se han transformado en determinadas zonas y comunidades. El sociólogo francés Pierre Bourdieu, cree que la elaboración de esos productos culturales es dominante y se separan de la realidad histórica, así lo enuncia: "La relación entre los productos culturales y los dominadores ya nada tiene que ver con lo que pudo caracterizar en siglos anteriores tanto en lo que se refiere a la dependencia directa respecto al socio comanditario" (Bourdieu, 1995, p. 82).

Descubrir nuestra cultura es comprender que existe una sonoridad instrumental en todo el caribe y que es susceptible de entender nuestra inusitada y aterradora ignorancia musical, en estos géneros. Bien lo dice el escritor José Arteaga cuando descubre por primera vez la música de Lucho Bermúdez: "Comprendí que la sonoridad colombiana y antillana tiene muchas afinidades. Lucho es de los pocos músicos que no solo se disfrutan escuchar, sino que es obligación analizar" (Arteaga, 1991, p. 10).

Entonces, vale la pena comprender que esa herencia de nuestra historia es una fuerte relación a través de los negros que llegaron a nuestro país, algunos mencionados como los *sandungas*

de la música y por supuesto elementos históricos comerciales como el tabaco y el azúcar que unen a estas razas en nuestras regiones, estando los blancos y negros unidos por una misma actividad (Delannoy, 2000, p. 36).

La intención de adentrarnos en la palabra *folclor* nace del interés de muchos autores que se han referido a este término; libros como *La africanía de la música folclórica de Cuba*, del escritor Fernando Ortiz (1993), hace mella en inspiraciones acerca de este fenómeno musical. Para el mismo Alejo Carpentier, en libros como *Temas de la lira y el bongó* (2016),

Hay quien escribe una pieza de salón, en la calma de su casa, sin el menor contacto real con la expresión popular, y porque dicha pieza está concebida en un ritmo, la califica como folclórica, o como una debida inspiración folclórica. (p. 58)

Se puede buscar ese acercamiento entre estos dos fenómenos musicales, es algo de lo que enunció Bourdieu (1995): "Afirmar sobre todo el distanciamiento respecto a todas las instituciones, estado, academia, periodismo, pero sin reconocerse por ello en la dejadez espontaneista de los bohemios que también se dicen partidarios" (p. 122).

Hablar de temas folclóricos no se puede limitar a la explicación de algunos escritores, sino que el término permite entrarnos un poco más en este. En esta medida, se puede tener en cuenta que, de la mayoría de los pueblos colonizados de América, fueron estas deidades africanas las que se mezclaron entre ellas, tomando como préstamo las prácticas religiosas católicas. Estos negros de diferentes grupos étnicos fueron confinados y obligados a vivir juntos, en este forzoso

destierro a *modus vivendi*, se dio el proceso de transculturación; que los lucumí, ogun y los orishas son las deidades de la santería (Bolívar: 1994). Esta tradición santera dice que solo los hombres pueden tocar los tambores consagrados, y las mujeres podían hacerlo con otros tambores diferentes. Si esto es así, para aprender los ritmos en los diferentes instrumentos constitutivos en esta región, tendríamos que buscar la oralidad a través de la tradición de hombres tamboreros y de ahí la experticia en los ritmos referidos, al menos en la cultura Orisha (Vélez, 2013, p. 15). Estas mezclas de razas generaron todo producto cultural, no solo en lo percutido, sino en diferentes muestras culturales, entonces los ritmos afrocaribeños son la muestra también del sincretismo de la conquista en América, con sus características melódicas y rítmicas que el mestizaje proporcionó (Ortiz: 1975). Entendiendo esta premisa, nos vimos en la necesidad de cuestionarnos su origen, sus formas de transmisión y ver esa construcción imaginaria contrapuesta a lo que quizás es la verdadera esencia de cada relación de mestizaje, la que constituyó poco a poco para ser lo que ahora conocemos.

Entonces tratando de seguir este asunto, buscamos escritores que intentaran enfocar el futuro del estudio del folclor, atendiendo a la siguiente pregunta: ¿Podríamos considerar el folclor como una disciplina? Henry Glassie (1987) referencia a la historiadora Nettie Lee Benson y acompaña esta idea diciendo que es más que una disciplina, lo argumenta como una ciencia y que es herramienta fundamental para comprometerse con la realidad y para crear progreso. Glassie dirigió su mirada al trabajo extendido por todas las ciencias y por supuesto a la ampliación al folclor. Proporciona una manera de comenzar la consideración del folclor como asunto importante, no

solo en el ámbito de las artes, sino de estudios de la historia en general:

Las formas de relacionarse con la realidad y de crear progreso, son los folcloristas. Ellos pueden reclamar el aspecto más importante de nuestra tarea sigilosa de lo que es el progreso, entonces nuestra mayor responsabilidad, está en la preservación del folclor" (Glassie, 1987, p. 124)

Regresando a los caminos arraigados en los negros para el resurgimiento de la música del Caribe, en sus maneras de transmisión desde la oralidad y sin que parezca algo sin importancia, en escritos como «Piel Negra, Máscaras Blancas» (Fanón: 2011, p. 19,20), se muestra que la manera cómo se da esta transmisión de la oralidad, es desde la caracterización del lenguaje. En otras palabras, se trata de conocer el mundo, transformarlo y recontextualizarlo. Así lo sostiene Frantz Fanón cuando dice al respecto: "Un hombre que posee la lengua, posee de rechazo, el mundo implicado y expresado por la misma lengua" (Fanón, 2011, p. 19). Entonces, nos surgen algunas preguntas: ¿los lenguajes de la oralidad son heredados? O, ante la inevitabilidad de enfrentar problemas de esclavitud, ¿los negros que fueron obligados a vivir juntos, a presenciar y desarrollar prácticas religiosas de diferentes culturas, se vieron en la necesidad de inventar respuestas idiomáticas parecidas? (Vélez, 2013). Por eso creemos que estos dispositivos fueron hereditarios no solo de esa diversificación cultural, sino de la misma imposición española en un proceso de *transculturación*. Esto nos obliga a considerar como causal la relación entre problemas y respuestas; justamente es lo que intentamos demostrar en nuestro estudio de la cultura musical, enunciar el poder extraordinario de lo que es la oralidad, inmerso en una cultura. De esta

manera, vemos cuando hemos mencionado que *la cumbia* y *el porro* son heredados de la comunidad negra dando un importante aporte en la construcción de estos fenómenos musicales.

Por ello, resulta pertinente estudiar acerca del fenómeno popular, folclórico y pseudo-popular, entre otras, de la música caribeña, ya que no corresponden a un igual, pero sí están correlacionadas por la especificidad musical. La música emana de un fenómeno cultural, social e histórico que se posiciona en lo contextual; por ello, se encuentran grandes diferencias entre las mismas, lo que propicia un estudio investigativo riguroso, no solo de la música caribeña como el análisis musical (Acosta: 2007), sino de lo que la comprende dentro de un campo y un determinado contexto. Platón en "El banquete" (2003), de los diálogos platónicos escritos 370 años a. C., dice que no se llama a todos poetas cuando la música es tomada como una forma de versificar. Entonces Platón manifiesta que lo que se llama *composición de la música* es al arte ya inventado, atravesado por la educación y como resultado al llamado artista:

La música es la ciencia del amor con relación al ritmo y a la armonía. Aquí no se encuentran dos amores, sino que, cuando se trata de poner el ritmo y la armonía en relación con los hombres, sea inventando, lo cual se llama composición música, sea sirviéndose de los aires y compases ya inventados, lo cual se llama educación, se necesitan entonces atención suma y un artista hábil. (Platón, 2003, p. 355)

Así, la música caribeña se ha venido reelaborando desde el siglo XVI, por supuesto en un proceso de transformación y cambios a partir de las mezclas culturales, muchas veces con

complemento de la recreación entre las vertientes europeas, africanas, asiáticas, americanas, como resultado de esta mezcla y otras veces sirviéndose de su misma cultura (Giro: 1997). Por ejemplo, en las mismas regiones colombianas, en fenómenos musicales como el *patois*, o incluso en la misma música criolla, han despertado el interés de muchos, cuando esta música fue relegada por su mismo analfabetismo, considerándola como música inferior y hoy en día de gran valor en el mundo entero (Leymarie, 1998, p. 22). También, en *Ese músico que llevo dentro*, Carpentier muestra la importancia de hacer una mirada investigativa a este aspecto, cuando evidencia una conversación con el compositor brasileño Villalobos: "Diles... que estudien a fondo el folclore de su país; que lean los trabajos de Juan Lizcano, que escuchen las grabaciones populares realizadas por Isabel Aret y Ramón y Rivera... que se empapen de su música popular" (Carpentier, 1987, p. 14).

Finalmente, recogemos estos tres puntos anteriores y mostramos este avance del proyecto, dando a entender que la creación y composición de la música folclórica del Caribe es un elemento fundamental en la formación, sabiendo que la música emana un fenómeno cultural, social e histórico y que se posiciona en lo contextual, por ello, se encuentran grandes diferencias entre las mismas, lo que propicia un estudio investigativo riguroso, no solo de la música caribeña, sino de lo que la comprende dentro de un campo y un determinado contexto.

## Referencias

- Acosta, L. (2007). *Otra visión de la música popular cubana*. Barranquilla Colombia. La Iguana ciega.
- Acosta, L. (2009). *Ensayos escogidos*. La Habana: Letras Cubanas.
- Archer, B. (1981) *A view of the nature of the design research*. Londres: Council of Industrial Design.
- Arteaga, J. (1991). *Maestro de maestros*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Bartok, B. (1985). *Escritos sobre música popular*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, N. (1994). *Los Orishas en Cuba*. La Habana, Cuba, Ed. Figueroa.
- Borsa, I. (2011). *Arte moderna no Brasil: constituição e desenvolvimento nas artes visuais*. Janeiro. Copa comon.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- Bustamante, G. (2019). *La formación Como efecto*. Bogotá, Colombia. Ed. Aula.
- Carpentier, A. (1987). *Ese músico que llevo dentro*. Madrid: Alianza Editorial Económica.
- Carpentier, A. (2016). *Temas de la lira y el bongó*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comenius, J. A. (1986 [1630]). *Didáctica magna*. Trad. Saturnino López Peces. Madrid: Akal.
- Delannoy, L. (2000). *Caliente. Una historia del jazz latino*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fanón, F. (2011). *Piel negra, máscaras blancas*. Pról- Roberto Zurbano, La Habana. Editorial Caminos.
- Freud, S. (1990a [1910]). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. En *Obras completas Obras completas*. Vol. 11. Trad. por José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990b [1913]). El interés por el psicoanálisis. En *Obras completas*. Vol. 13. Trad. por José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.



- Freud, S. (1990c [1915]). Lo inconsciente. En *Obras completas*. Vol. 14. Trad. por José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990d [1915]). Pulsiones y destinos de la pulsión. En *Obras completas*. Vol. 14. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990e [1929]). El malestar en la cultura. En *Obras completas*. Vol. 14. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galison, P. (2005). *Relojes d'Einstein, mapas de Poincaré*. Madrid: Critica.
- Giro, R. (1997). *El panorama de la música popular*. Santiago de Cali. Universidad del Valle.
- Glassie, H. (1986). *Folklore and History*. Versión editada de la conferencia de apertura presentado en la 137ª reunión de historia de Minnesota, celebrada en octubre 10-11 de 1986, en Bloomington, Minnesota.
- Kant, I. (2009). *Sobre la pedagogía*. Trad. por Oscar Caeiro. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Córdoba Encuentro Grupo Editor.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leymarie, I. (1998). *Músicas del Caribe*. Madrid: Ediciones Akal.
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contra-tiempo. Revista de Música en la Cultura*, 11, 36-49.
- Ortiz, F. (1975). *El engaño de las razas*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ortiz, F. (1993). *La africanía de la música folklórica de Cuba*. La Habana. Letras Cubanas
- Ortiz, F. (2016). *Temas de la lira y el bongó*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica
- Platón (2003). *Diálogos*. "¿Qué es lo bello?". Vol. I: Apología. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hipias menor. Hipias mayor. Laques. Protágoras. Madrid: Gredos.
- Poe, E. (1987 [1846]). *Ensayos y críticas: filosofía de la composición*. Trad. Julio Cortázar. Madrid. Alianza Editorial
- Poincaré, H. (1908). *La invención matemática*. Conferencia. París: Faite à Général Psychologique.
- Poincaré, H. (2018). *La invención matemática. Cómo se inventa: el trabajo del inconsciente*. Trad. Francisco González Fernández. Oviedo: Edición KRK.
- Ribot, T. (1900). *Ensayo acerca de la imaginación creadora*. Trad. Vicente Colorado. Madrid: Ed. Ambrosio Pérez.
- Santana, S. (2012). *Lucho Bermúdez: cumbias, porros y viajes*. Ediciones Santo Bassilón.
- Stravinski, I. (1942). *Poética musical*. Trad. Eduardo Grau. Barcelona: Acanalado.
- Thoms, W. (1846). Folklore. *Revista Athenaeum*, (982).
- Vélez, M. (2013). *Tambores para invocar a los dioses: la vida y tiempos de Felipe García Villamil Santero, Palero y Abakuá*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía*. Medellín: Nuevo Editores.



# Mirada, cuerpo y territorio: análisis de problemáticas socio-ambientales desde el arte y la educación

---

Diana Carolina Romero y Santiago Valderrama Leongómez

**pp. 227-230**

## Introducción

En el proyecto realizado entre la línea de investigación Bioarte y el ARC Experience du territoire de la Escuela Nacional Superior de Artes (Limoges, Francia), se trabaja desde un entramado de modelos educativos con énfasis en lo popular y comunitario, donde las pedagogías colectivas permiten abordar problemas sociales y ambientales específicos. Resulta particularmente importante el abordaje de las problemáticas ambientales y territoriales de forma inter- y transdisciplinar, pues es claro que la actual situación de crisis producida por el impacto que la humanidad está teniendo en el planeta, se debe en parte a la incapacidad de asumir de forma compleja e integral nuestra realidad; por el contrario, la comprendemos de forma segmentada, atrapada en relaciones de poder coloniales que terminan silenciando voces y miradas muy relevantes, las cuales deben ser tenidas en cuenta para llegar a soluciones incluyentes. En este sentido, vemos necesario que miradas diversas sobre los territorios puedan conjugarse y nutrirse para aportar a la solución del conflicto socioambiental que afrontamos; por ejemplo, los procesos sociales que se viven en las regiones de Fúquene (Colombia) y Plateau de Millevaches (Francia), que tienen mucho en común y pueden complementarse mutuamente. Para ello es pertinente situarnos desde un escenario teórico que permita la conexión entre territorios con un énfasis de-colonial y desde la cultura visual, teniendo el ambiente-territorio como escenario de convergencia y diálogo, y la experiencia sensible como estrategia para cartografiar y narrarnos, construyendo así léxicos novedosos que desafíen las estructuras de poder preestablecidas (que son tremendamente desiguales), bajo las cuales se han asentado

tradicionalmente las relaciones entre los dos territorios de la investigación.

## Objetivo

Analizar problemáticas socio-ambientales y prácticas de resistencia, entre Fúquene (Colombia) y Plateau de la Millevaches (Francia), desde las artes y la educación

## Material y método

- Entrevistas semiestructuradas, diálogos y encuentros con los habitantes de los territorios.
- Derivas por los territorios para su reconocimiento a partir de la propia experiencia de los investigadores y sus sensibilidades.
- Autonarrativas (*lecturalezas territoriales*), a partir de prácticas artísticas para comprender las miradas por parte de los habitantes y así reconocer cómo se sitúan en el territorio desde su subjetividad.
- Cartografía social, que nos permite ubicar y darle un sentido espacial y social a las subjetividades y miradas propias que se encuentran sobre el territorio.
- Sistematización de datos basándonos en lo planteado por Abi Warburg en el *Atlas Mnemosyne* y de la creación de ediciones periódicas, a partir de un archivo con diversas categorías reconfigurado según cada pregunta o mirada evidenciada del territorio, tomando elementos de los estudios visuales y estudios mixtos, así como de los audios, textos y demás huellas de la experiencia sensible del territorio.

- Diseño y aplicación del Museo de Arte Ambulante Fractal (MAAF).
- Intercambio de experiencias de las estructuras colombo-francesas, por medio de encuentros y comunicaciones virtuales

## Resultados

---

Materialización del MAAF, un mecanismo de cartografía compuesto por prácticas artísticas que permitieron percibir de manera sensible (entendido *lo sensible* como la experiencia de cuerpo, sentidos, emociones, memoria) y situada, las relaciones que las personas tienen con sus territorios; en el caso francés, se realizaron visitas y encuentros con comunidades que permitieron lo mismo. En ambos casos se identificaron problemáticas socioambientales y prácticas de resistencia alrededor de estas, miradas a futuro y narrativas desde la memoria de los territorios, material que aportó y permitió complejizar el entendimiento de los territorios y sus dinámicas, así como dilucidar caminos a tomar.

## Conclusiones

---

A pesar de que los territorios tengan presencia de instituciones oficiales y ONG, el hecho de que no se centre el trabajo en un encuentro mediado por la pedagogía y el diálogo con los habitantes de los territorios, hace que no se aborde simétricamente sus problemáticas (contemplando las voces diversas que componen un territorio), sino que, por el contrario, se generen disputas y silenciamientos que encaminan o definen territorios fragmentados que se traslapan y muchas veces se violentan entre sí, impidiendo una verdadera solución a los conflictos.

Las prácticas artísticas, como metodología educativa para el análisis de problemáticas socioambientales, obraron como una estrategia de autonarrativa desde lo sensible (sentidos, memoria, emociones), que permitieron cartografiar aspectos sobre cómo las personas se relacionan y perciben sus territorios. Esto fortaleció un tejido social emocional de una pequeña comunidad, visibilizó miradas y posibilitó entablar diálogos transgeneracionales sobre el territorio; por tanto, consideramos que nuestra metodología en desarrollo se puede trabajar para construir formas de cuidar la vida y entender los territorios de forma más amplia.

Palabras clave: transdisciplinariedad, territorio, resistencia, cultura visual, experiencia sensible, Arte y educación.

## Referencias

---

- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Lemoine, S. y Ouardi, S. (2010). *Artivisme. Art, action politique et resistance culturelle*. Paris, Francia: Alternatives.
- Tartás, C. y Rafael, G. (2013). Cartografías de la memoria. Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne. *Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, (21), 226-235.
- Twan, Y. (2007). *Topofilia y entorno. Cultura experiencia y actitudes hacia el entorno*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Vidalou, J. (2017). *Être Forests, habiter des territoires en lutte*. Francia: ZONES.



## El aula efímera: el lugar donde suceden las cosas

---

Ana Edith Sáenz, Carolina Rojas y Andrés Camilo Bueno

**pp. 231-238**

## Presentación

**D**e este proyecto de investigación-creación en curso, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) para 2020, socializaremos algunos avances realizados durante su primera fase. Hemos suscitado reflexiones y cuestionamientos sobre el espacio del aula de clase de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la inclinación humana por lo vertical, que encuentra expresión en la semiótica de la postura corporal y de la arquitectura y en las arquitecturas del espacio experiencial que se manifiestan en el comportamiento espacial y en el entorno físico (Nogué, 2018, p. 75). De manera que dialogamos con los objetos y sus espacios.

Un momento significativo, ocurrió durante el comienzo de la cuarentena obligatoria, un tiempo que determinó la ruta de la investigación y de la creación. Encaminándonos súbitamente al título del proyecto, por un lado: "El aula efímera", donde literalmente desapareció el espacio universitario y del aula, y por otro, como señal de alerta sobre "el lugar donde suceden las cosas", porque quizá pensar en un regreso al lugar que nos habíamos propuesto, sigue siendo incierto. Estoy seguro de que muchos de ustedes han experimentado durante este tiempo algo similar.

Las interrelaciones con cada una de las propuestas buscan, por medio del acto creativo, pensar el entorno del aula en el contexto de la UPN a partir de poéticas en el espacio. Cada apuesta constituye un trabajo colectivo que determinó gran parte de nuestra percepción y vivencias en el aula, maniobrada por una experiencia de aula mediada por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La par-

ticipación de estudiantes, a partir de intereses afines, como los integrantes del semillero Dermis: Espacio, Lugar, Colectividad y Contexto de la Licenciatura en Artes Visuales, ha sido el vínculo más enriquecedor durante el proceso.

Entre las propuestas que surgieron, se encuentran: a) Llenar un aula con pelotas plásticas para piscina; b) realizar dibujos detallados con marcador borrable en los tableros de las aulas, susceptibles de ser borrados o intervenidos en el transcurso de la jornada; c) incrustar ojos mágicos en las puertas de los salones, para observar de afuera hacia adentro; d) construir un domo para proyectar a modo de constelaciones los recorridos dentro de un aula; e) crear un mural con *stickers* compartidos por WhatsApp durante la cuarentena; entre otros.

Hoy queremos compartirles cuatro intervenciones: a) taller realizado con el artista Jonathan Alexander Chaparro, titulado *El recuerdo del cuerpo en el aula*; b) la propuesta *La silla paleta mecedora*; c) *La máquina de conocimiento*, y d) *Máquina para habitar y transportar la imagen de sí*.

### El recuerdo del cuerpo en el aula

El taller marca un umbral de tránsito de la presencialidad a la virtualidad en el ejercicio de la investigación-creación; esta transición en el caso del "El aula efímera: el lugar donde suceden las cosas", situada en la cuarentena, nos llevó a elaboraciones artísticas desde la memoria y el recuerdo, confrontando los recuerdos e imaginarios del cuerpo que habita los espacios áulicos de formación y creación de la UPN desde la estancia de la casa. Presencia/ausencia y recuerdo/memoria: el espacio ocupa el recuerdo, el cuerpo registra la memoria y los objetos impregnados



de memoria a manera de entidades fantasmagóricas. El taller guarda relación paralela con la condición transitoria de la memoria, uno de los problemas en que se centra la obra del autor, la cual recrea desde la memoria espacios de la casa de los abuelos, los muebles, los objetos y sus cuerpos a manera fantasmal.

El proceso de entrecruzamiento de memorias fotográficas y sensibles dadas en el transcurso del taller provoca una variedad de relaciones.

### Presencia/ausencia

Una hornilla de una estufa objeto que deambula aparece y desaparece en diversos lugares de la universidad, ¿Cómo llegó este objeto allí, al estante? ¿Por qué se resiste a desaparecer?, ¿a caer en la chatarrería? ¿Cómo rehúsa y emigra para reclamar su comienzo, su historia?

### Recuerdo/memoria

Del registro fotográfico de salidas de campo por recorridos en Bogotá, del laboratorio de escultura en momentos que la LAV era remodelada a inicios de 2020. Emerge del cajón del escritorio, uno de aquellos registros. Corresponde a un caballo criollo. El caballo que no esperamos encontrar en las calles de la ciudad desde el acuerdo de 2012, que vela por la sustitución de vehículos de tracción animal. Surge la imagen *el caballo criollo*, que lleva enlazada la cabeza con un cabestro y una cuerda que lo ata y yace en el piso. Los signos de la domesticación emergen. Un caballo que no irradia su brío, su fuerza, su ímpetu, pues la ha de haber perdido en el proceso de milenios de domesticación. Pasa de las frías calles bogotanas a habitar una sala. Los valores de la protección nos llaman: ¿Quién de nosotros no quisiera abrazar un caballo cuando se encuentra doblegado

en su soledad? Nietzsche, conmovido, abraza un caballo, cuando caminaba por las calles de Turín, el 3 de enero de 1889, cuando ve un cochero golpeando salvajemente con el látigo cuando aquel rehúsa moverse.

El recuerdo del cuerpo en los espacios de la universidad muestra, presenta, refleja la dominación y el caballo dialoga con su rebeldía.

### La silla paleta mecedora “Máquina vaivén”

Esta propuesta surge de las sillas que usa el estudiantado en la universidad. La percepción visual, el tacto, el movimiento y el pensamiento se combinan para darnos nuestro sentido del espacio característico (Nogué, 2018, p. 57).

El reconocimiento de objetos implica el reconocimiento de intervalos y relaciones de distancia entre objetos y, por tanto, de espacio. El yo es un objeto persistente que es capaz de relacionarse con otros yos y otros objetos; puede moverse hacia ellos y llevar a cabo sus intenciones entre ellos (Hampshire, 1960, p. 30; Nogué, 2018, p. 58).

En la antigüedad las sillas no eran indispensables, algunas culturas hasta la fecha utilizan como asiento el piso; sin embargo, el desarrollo de la civilización, la tecnología y la búsqueda de la comodidad para la realización de ciertas actividades, en este caso educativas, han llevado a los seres humanos a crear asientos especiales. Las sillas con paleta son asientos parecidos a los mesabancos, a diferencia de su modalidad, la cual consiste principalmente en el uso individual de la mesa y el asiento por parte de la persona. Lo que utilizan como *mesa* para trabajar son llamadas *paletas*, parecidas a un rectángulo con

forma curva u ovalada y colocadas con una ligera inclinación hacia el asiento, el objetivo es lograr que el sujeto obtenga mayor comodidad al escribir y, por ende, mayor visibilidad sin la necesidad de inclinarse.

Tan solo un seguimiento de la historia de la silla permite conocer una gran cantidad de aspectos que caracterizaron a sociedades enteras y a individuos, que abarcan una gran parte de los modos y costumbres, gustos o mentalidades en lo económico, lo político, lo artístico o los cambios de su cultura en general (Reyes, 2017, p. 6). Existe una historia del mueble del que la silla ha formado parte de manera significativa y en donde se reflejan procesos de los cambios de las sociedades. La silla es símbolo de poder o medio de descanso, objeto doméstico, artefacto de trabajo, instrumento de tortura o destino final.

La silla paleta se le reconoce al arquitecto mexicano Ernesto Gómez Gallardo quien se interesó por la creación de muebles y objetos que mejoraran la vida y el entorno. En 1952, cuando estaba por inaugurarse la ciudad universitaria (CU) se lanzó un concurso para diseñar la banca que usarían los jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de modo que su diseño dio vida a las bancas que hasta ahora utilizan los universitarios, aunque a lo largo del tiempo fue perdiendo su autoría. El diseño de las sillas de paleta de la UNAM fue concebido como un modelo democrático que obedecía a las necesidades educativas de la época, cuando se necesitaba ubicar en un salón la mayor cantidad de alumnos y, al mismo tiempo, que los jóvenes se mantuvieran cómodos y pudieran tomar apuntes de manera sencilla.

Tras este recorrido, hemos realizado una modificación al objeto, convirtiendo la silla está-

tica en un objeto con movimiento, cambia a *silla de paleta* mecedora y quedan intactas sus partes que la hacen característica de la universidad: asiento y espaldar plástico de color azul y cilindros metálicos grises, que retrata de alguna manera lo que las entidades denominan *identidad institucional*.

Surgió la imagen del cuerpo en movimiento, las cabezas ya no toman un lugar fijo sino pendular, fluctuante; así, se da paso a un pensamiento poético de las personas que se mecen mientras conversan de lo académico, y se acentúa la sensación del encuentro mediado ahora desde el ambiente y la atmósfera de la casa. Veinte sillas –número que corresponde aproximadamente a un grupo de estudiantes dentro del aula– serán enviadas durante la segunda etapa del proyecto a sus casas, donde prevemos hacer uso de la silla rompiendo de algún modo la funcionalidad del objeto masivo por la de un objeto sensible.

### La intervención “La máquina de conocimiento”

El cuerpo sin órganos grita: ¡me han hecho un organismo! ¡me han plegado indebidamente! ¡me han robado mi cuerpo!

**Deleuze y Guattari (2002, p. 164).**

Nos preguntamos por el cuerpo situado en *el espacio del aula*, el cómo ha sido tratado ese cuerpo y cómo se ha conformado, así como su relación con otros cuerpos que habitan dicho espacio. Situamos lo que acontece, lo que se mantiene y lo que varía en esa relación *cuerpo-espacio*.

La máquina de conocimiento guarda interconexión con la referencia que hace Foucault (1997), de la propuesta mecanicista del humano,

*L'Homme-machine*, de La Mettrie, que inspiraron la creación de innumerables *autómatas*, muñecos *mecánicos*.

Teoría general de la educación para la que domina la noción de *docilidad*, que une el cuerpo analizable al cuerpo manipulable (Foucault, 1997), un registro, que comprende el anátomo-metafísico que los médicos y filósofos continuaron, iniciado por Descartes. Un segundo registro es el *técnico político*, conformado por un conjunto de reglamentos militares, escolares y hospitalarios. Todo el anterior andamiaje, organizado en tratados que transitaban bajo una racionalidad de la organización civilitoria del continente que persiste en la actualidad como un palimpsesto que se resiste y que se filtra para devenir en los espacios de las aulas contemporáneas.

En la máquina de conocimiento se lleva el *cuerpo* a la expresión extrema que subyace en el *espacio del aula efímera*. El cuerpo se circunscribe en un artefacto, *silla unipersonal*, donde deberá llevar un traje que neutraliza el cuerpo, desaparece la mano izquierda y dispone la derecha para la escritura. El artefacto *silla unipersonal* se encuentra orientado para cuidar que la mirada se dirija a un punto central lejano, la pantalla, muro, tablero del aula. "Ver es retirarse de lo visto, retroceder, se ve de lejos, la percepción visual es en sí distancia, la imagen idea" (Debray, 1994, pp. 235-236). La mirada de quién se encuentra en frente, en el espacio áulico, es la mirada que difiere, es la mirada localizadora. A cada individuo su lugar, en cada emplazamiento un individuo. Descomponer el colectivo, analizar la pluralidad, anular los afectos, las cercanías. Corresponde al *espacio analítico y útil a una micropolítica del poder* (Foucault, 1997).

El sonido está al lado del *pathos*, afecto. Afecto, aquí, cercano. Pero en el espacio del aula

la voz no es cercana, es la voz directriz que llega, que dirige, a la que todos deben ser devotos, el saber, *la verdad*, el juicio. En la audición hay un principio de pasividad, es servil ¿no se dice en griego "obedecer": *upakueien*, que significa "escuchar"? (Debray, 1994, p. 236). La escucha es primordial, más que el sentido común, la facultad que se despliega es la de centralizar las informaciones; emitir, recibir y transmitir las *consignas* (órdenes), coordinadas semióticas. En el espacio del aula, no transcurre *la vida*, por lo anterior el cuerpo se encuentra *neutralizado pasivo*, el lenguaje hace presencia; pero "el lenguaje no es la vida, el lenguaje da órdenes a la vida; la vida no habla, la vida escucha y espera" (Deleuze, 2002, p. 82).

El resultado de la sedimentación del *cuerpo autómatas*, que subyace en el espacio áulico es el que surge en *la máquina de conocimiento* en diferentes grados.

¿Qué encontraremos en el lugar donde se ubica la pantalla en el aula? Un objeto bidimensional cuya superficie plana agrupa y dispone fragmentos de filmes, fotografía de objetos, documentos, estructuras semánticas usadas. Las anteriores se relacionan con la educación, la maquinación y los micropoderes que han actuado a lo largo de la historia.

### La intervención "Máquina para habitar y transportar la imagen de sí"

Se propone una arquitectura utópica, que responde a la necesidad de modificación de las condiciones materiales y simbólicas del espacio del aula, es decir, que encarna la utopía, que la hace aparecer en el terreno de lo real. Más ahora que el aula ha migrado al espacio irreal-virtual

y que se ha confundido con el espacio doméstico, diseminándose en todas las direcciones a lo largo y ancho de la ciudad de Bogotá y fuera de ella.

En la exploración formal aparece pronto en la base del espacio un octágono que sangra las cuatro esquinas del convencional salón cuadrado, cuyos lados se alzan para configurar un poliedro. Este prisma octogonal equilibra el espacio, lo aproxima al círculo, redistribuyendo las fuerzas hacia todos los lados en iguales proporciones. Se trata de un cubículo, de un habitáculo destinado al estudio individual, diseñado especialmente para que sea el estudiante quien ocupe el lugar privilegiado, el centro.

El revestimiento de este cuerpo geométrico es reflectante, de modo que cada dupla de planos enfrentados del decaedro establece una transferencia infinita de imágenes de ida y vuelta. El estudiante, no solo está situado en el centro por la ubicación que ocupa dentro de la estructura, sino que es, en sí mismo, el centro de la experiencia, el corazón de unas fuerzas que se mueven hacia adentro y hacia afuera. Las imágenes de sí mismo, que se le devuelven un número incontable de veces, implosionan sobre él, una suerte de aceleración centrípeta lo asalta. Al mismo tiempo, las paredes dejan de ser el límite opaco que separa el interior del exterior, explotando un horizonte ilimitado a la vista, en un movimiento centrífugo que transporta la imagen en todas las direcciones. Es un espacio materializado en percepto, activado por el energetismo de la circulación libre de flujos. Una forma que coincide con una fuerza, sin comienzo, sin fin, enteramente dinámica, modulable, la forma de una fuerza, la fuerza de una forma.

Este cuerpo geométrico se convierte en un laboratorio de experiencias propias. La multiplicación incalculable de puntos de vista de sí mismo no es otra cosa que la multiplicación en eco del efecto de inventar nuevas posibilidades de existencia, la ocasión de construir la propia subjetividad. Hospedarse, habitar, vivir la imagen de uno mismo, sirve para la búsqueda personal y ayuda a la meditación existencial, a crearse libertad, a edificar autonomía, a construir singularidad. Esta escultura habitable cristaliza una ontología de un ser, cuenta quién es su habitante, es un espacio para localizar la soberanía individual, un lugar donde concentrar energías diversas dirigidas a la oportunidad de edificarse uno mismo.

Como vemos, esta forma es más que la modificación de la condición material del aula, sirve para problematizar su condición simbólica, porque rescata una singularidad en la que "El saber prepara un poder sobre uno mismo y dispensa de apuntar a dominar otra cosa que no sea la propia existencia" (Onfray, 2014a, p. 25). Este espacio encarna la utopía porque es la posibilidad de hacer real un lugar donde suceden las cosas, el conocimiento inagotable, indefinido, interminable

[...] significa que uno no termina nunca de meditar, que la edificación de uno mismo exige el querer dinámico de cada instante y que el trayecto entre uno mismo y uno mismo, para realizar la coincidencia absoluta de todo lo que nos constituye, necesita, al menos de una vida entera. (p. 40)

Si la arquitectura utópica de Patrick Bouchain para la Universidad Popular de Caen era una *máquina para transportar la voz* (Onfray, 2014a),

podríamos decir que esta es una máquina para transportar y habitar la imagen de sí; cuya eficacia existencial radica en que se ha convertido en una máquina para erigir, en palabras de Onfray (2014b), *la escultura de sí*. Es decir, que esta arquitectura utópica es, en últimas, una arquitectura del ser.

## Referencias

---

- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Nogué, J. (ed.) (2018). *Yi-Fu Tuan El arte de la geografía*. Barcelona: Icaria Espacios Críticos.
- Onfray, M. (2014a). *Manifiesto arquitectónico para la Universidad Popular. La comunidad filosófica: con Patrick Bouchain, una máquina para transportar la voz*. Barcelona: Gedisa.
- Onfray, M. (2014b). *La escultura de sí*. Madrid: Errata Naturae.
- Reyes, H. (2017). *La silla y el arte moderno. Un acercamiento a su devenir en la pintura y el arte conceptual*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



# Escritura en la universidad: tránsitos y vínculos\*

---

Carlos Valenzuela

**pp. 239-248**

\* La presente ponencia se desprende del proyecto de investigación DSI-524-20, "Relación escritura e investigación en las tutorías de trabajo de grado: escenario de análisis", financiado y apoyado por el CIUP.

## Introducción

**B**ien sabemos que la escritura es consustancial a la investigación científica, de allí que, quienes investigan tengan a su vez que escribir, eso sí, con arreglo a su respectiva disciplina. Tal correlación entre disciplinas y escritura, señálemoslo de entrada, suele pasar desapercibida para muchas universidades que, si bien advierten la importancia de la escritura académica en el marco de la investigación científica, no en cambio su enseñanza, pues, consideran que el aprendiz lee y escribe por defecto, basta con que aplique dichas habilidades al nuevo contexto.

Se pierde así de vista que las disciplinas reclaman para sí un lenguaje propio con su correlato en la escritura cuya gramática particular es necesario aprender. En ese sentido, los recién llegados a la universidad enfrentan un reto doble al aprender una materia: "apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características" (Carlino, 2002, p. 2). Es decir, no solo han de saber codearse con los conceptos, sino que, también, han de saber expresarse a través de ellos, lo cual requiere de apoyo.

### Escribir y leer en la universidad: un rito de paso

Ahora, ¿quién concede dicho apoyo sino el docente?, respaldo, además, irreductible a "la apropiación de los contenidos disciplinares", pues, esta resulta imposible, de acuerdo con Carlino (2002) "en ausencia de su elaboración escrita" (p. 3). La mediación allí del docente, en consecuencia, adquiere absoluta centralidad porque no solo ha de conferir un saber, ha de transmitir a su vez el lenguaje que lo consti-

tuye. Esto le impide al docente desentenderse de la escritura que acomete su aprendiz pues depende de ella en gran medida la inserción de aquel en la comunidad discursiva a la que aspira. Su responsabilidad, por consiguiente, no cesa al enseñar un contenido, de hecho, se extiende al buscar que su estudiante lo asimile y lo transforme, "y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales" (Carlino, 2002, p. 2) en dicha tarea.

Y lo son no porque así lo afirmemos los maestros, sino en virtud de que el trabajo científico está fuertemente condicionado por el lenguaje en que se expresa, tesis que ratifican "Kuhn y Feyerabend cuando afirman que el trabajo del científico no está determinado solo por el paradigma (si pudiera separarse el paradigma de su lenguaje) sino por la formulación lingüística del paradigma" (Locke, 1997, p. 57). Es decir, que el lenguaje de la ciencia no solo oficia como medio de expresión, también informa (da forma) lo que la ciencia produce. La lectura de un examen de laboratorio, por ejemplo, requiere de un ojo especializado cuya experticia es la que traduce lo que la vista ordinaria percibe. De allí que dependamos enteramente del experto y él, a su vez, del lenguaje de su disciplina, pues, este condiciona su juicio:

*Las dos cosas solo pueden suceder juntas. Ambas mitades del problema se nos plantean mediante un texto ininteligible, que refiere a un objeto ininteligible, guía nuestros esfuerzos para resolverlos, y estos son resueltos eventualmente juntos descubriendo una concepción que reúna una comprensión articulada de las palabras y las cosas. (Polanyi, s. f., p. 101, citado por Locke, 1997, p. 58)*



Es justamente por la complejidad de dicha simbiosis entre las palabras y las cosas que la lectura y la escritura devienen importantes. "Por esto es por lo que aprender una ciencia y aprender el lenguaje corriente de esa ciencia van mano con mano" (Locke, 1997, p. 59). De ahí la relevancia de asumir con responsabilidad esa labor que le endilgamos a la escuela, creyendo que con su alfabetización basta, pues, suponemos que leer y escribir son capacidades que pueden hacerse extensivas a cualquier tipo de disciplina, a expensas de su gramática:

Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas. (Carlino, 2002, p. 2)

Esta constatación no solo refrenda aquello de que "la empresa científica entera está determinada en gran medida por el lenguaje en que se formula" (Locke, 1997, p. 57) también llama la atención en lo que respecta al rol de anfitrión que todo docente universitario desempeña al auspiciar la inclusión de sus estudiantes en la cultura disciplinaria de la que forma parte. Suponerse en ese lugar implica necesariamente reconocer la condición de *forastero* del estudiante con relación a los campos discursivos y académicos que encuentra al ingresar a la universidad, lo que, a su vez, permite deconstruir la idea según la cual se lee y se escribe con dificultad como consecuen-

cia del desinterés del estudiante o a causa del convencional déficit atribuido a él como recién egresado de la escuela.

Aquí, en cambio, la premisa es otra. Leer y escribir en la universidad forman parte de un conjunto de actividades que simbolizan y marcan la transición de un estado, podríamos decir, [ingenuo] a otro [epistémico]. Hablamos por tanto de un rito de paso mediante el cual el estudiante accede a un campo disciplinar cuyo alfabeto desconoce y debe aprender con el fin de estar a la altura de quienes allí están, es decir, los docentes, poseedores de una cultura que se transmite a través de un lenguaje que reclama un derecho de entrada, pues, difiere del lenguaje común por su nivel de abstracción.

### Lo visible por lo inteligible

La ciencia, recordémoslo, no equivale a un saber de lo visible, su fundamento es de carácter metaempírico. Rompe con el mundo fenoménico, al que estudia desde lo formal. Hablamos de un conocimiento basado totalmente en la capacidad de abstracción del sujeto, a la que el docente apela cuando conceptúa desde su campo discursivo, ajeno en principio para los estudiantes, habituados, por lo general, a lo concreto, al mundo de la imagen.

El lenguaje de la ciencia no tiene correlato en este. Su glosario reta el poder de abstracción del estudiante, apegado con fuerza a lo que ve. Las palabras que conoce comúnmente encuentran sucedáneo en lo real, de allí que abogue por ejemplos, ilustraciones, películas, diapositivas, fotografías, etc. Habla con desenvoltura acerca de aquello que ha visto y prefiere leer y escribir sobre asuntos no tan abstractos, por esto su renuencia a estudiar, a conceptualizar, a leer y

escribir académicamente, es decir, en el seno de un campo discursivo hecho a base de palabras tan abstractas que difícilmente aparecerían en el diccionario de uso general. Y aunque figuren en internet, casi siempre, suelen venir acompañadas de más y más palabras abstractas cuyo entendimiento no es posible alcanzar a través de la imagen<sup>1</sup>. En esta línea, Sartori (2005) plantea una excelente reflexión al respecto:

[...] casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en *palabras abstractas* que no tienen ningún correlato en cosas visibles, y cuyo significado no se puede trasladar ni traducir en imágenes. Ciudad es todavía algo que podemos "ver"; pero no nos es posible ver nación, Estado, soberanía, democracia, representación, burocracia, etcétera; son conceptos abstractos elaborados por procesos mentales de abstracción que están contruidos por nuestra mente como entidades. Los conceptos de justicia, legitimidad, legalidad, libertad, igualdad, derecho, (y derechos), son asimismo abstracciones "no visibles". [...] Y toda nuestra capacidad de administrar la realidad política, social y económica en la que vivimos, y a la que se somete la naturaleza del hombre, se fundamenta exclusivamente en un *pensamiento conceptual* que representa – para el ojo desnudo – entidades visibles e inexistentes. Los llamados primitivos son tales porque –fábulas aparte– en su lenguaje destacan palabras concretas: lo cual garantiza la comunicación, pero escasa

capacidad científico-cognoscitiva. Y de hecho, durante milenios los primitivos no se movieron de sus aldeas y organizaciones tribales. (p. 53)

Así pues, no solo al sedentarismo mental condena el docente a sus estudiantes cuando renuncia a trabajar con base en conceptos, también les impide entrar a una cultura académica. Que es justo lo que atestiguamos en la actualidad al apreciar lo que ocurre con el currículo en la escuela –y ya veremos sus repercusiones en la escritura académica–.

### De conceptos a temas

Proscrito el contenido, ahora todo "recae sobre los aprendices, sus diferentes estilos de aprendizaje y sus intereses" (Young, 2016, p. 80). Las disciplinas han sido así desplazadas por *temas* cuya filiación con el conocimiento y las experiencias ordinarias del estudiante es lo que se privilegia<sup>2</sup>. Desaparece en consecuencia el referente que posibilita la asunción del sujeto educativo, empobreciendo el lazo del estudiante con la cultura académica, a la que excluimos de nuestra relación con él en función, paradójicamente, de acercarlo a *su* cultura<sup>3</sup>.

1 De hecho, cuando rastreamos una categoría conceptual por internet, cliqueando en "Imágenes", curiosamente lo que hallamos son más y más palabras.

2 "Autobiografía" y "Asombro e Imaginación", por ejemplo, son los nombres de dos asignaturas, pertenecientes a sendas licenciaturas, ofrecidas por dos universidades públicas en Bogotá (Bustamante, 2012, p. 2).

3 Señala Finkelkraut (1987), a propósito del debilitamiento del lazo con la cultura lo siguiente: "Esta transmutación de la cultura en mi cultura es para Benda el distintivo de la era moderna, su contribución insustituible y fatídica a la historia moral de la humanidad. La cultura: el ámbito en el que se desarrolla la actividad espiritual y creadora del hombre. Mi cultura: el espíritu del pueblo al que perteneczo y que impregna a la vez mi pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de mi existencia cotidiana. Este segundo significado de la cultura es, como el

Cultura que, por supuesto, no habría que excluir de tajo, al fin y al cabo, lo que el estudiante lleva a la escuela en términos de conocimientos y experiencias suele constituirse en un muy buen acicate. No obstante, "eso es bastante diferente de incluir esas experiencias en el currículo" (Young, 2016, p. 82). Este tiene el propósito de acercar a los estudiantes al saber, por tanto, restarle contenidos acarrea generalmente el abandono del concepto y esto, a su vez, repercute en el desarrollo intelectual del estudiante, debilitando su comprensión de lo abstracto, de lo inteligible, justo lo que se le exige al ingresar a la universidad y sus comunidades discursivas. Allí los estudiantes no están para escribir sobre aquello que ya saben.

En la universidad "el mundo es tratado como un objeto de pensamiento y no como un lugar de experiencia" (Young, 2016, p. 83) de modo que la visión de este se halla subordinada a una disciplina que, como ya se señaló, demanda el dominio de conceptos; dominio que se encuentra atravesado o, mejor sería decir, respaldado por prácticas discursivas cuya especificidad característica no suele ser conocida por los estudiantes, pese a que sepan *leer y escribir* genéricamente hablando.

Reprochárselos, con base en la idea de que no comprenden lo que leen, sin importar el texto del que se trate, evidencia una actitud muy poco hospitalaria del docente con relación al estudiante novato, pues, al parecer olvida que "aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino manejar sus modos de leer y escribir característicos" (Carlino,

2004d, p. 7, citada por Pérez y Rincón, 2013). Formas que difieren del lenguaje cotidiano al que viene acostumbrado el aprendiz, y que exigen no solo un uso especializado de cierta terminología sino, además, una cierta forma de hablar:

Lograr el dominio de una materia especializada como la ciencia es, en gran medida, alcanzar el dominio de sus formas especializadas de utilización de lenguaje. Esto tiene lugar por las estructuras de actividad que exige la participación en una comunidad disciplinaria, por las relaciones semánticas y las formaciones temáticas que exige la comprensión conceptual, y por los géneros textuales y las formas discursivas con las cuales se ejerce la comunicación disciplinaria. (Lemke, citado por Pérez y Rincón, 2013, p. 118)

En ese sentido, si al desinterés del docente universitario por el porvenir de la lectura y la escritura de sus estudiantes novatos sumamos lo señalado atrás con respecto al déficit de conceptualización en la escuela, gracias al vaciamiento de contenidos por el que atraviesa el currículo, la soledad del estudiante al ingresar a la universidad resulta ser total. Por otro lado, Carlino señala como uno de los problemas más comunes de la escritura universitaria, y que la enseñanza ha de enfrentar, el hecho de no tener en cuenta al lector, planteando que "gran parte de los universitarios, [...] no intentan adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, y escriben centrados en sus puntos de vista sin adoptar la perspectiva del destinatario" (Carlino, 2004, p. 323).

Este fenómeno, tan usual hoy por hoy en las aulas pese a haber sido descrito hace ya más de "un cuarto de siglo, en forma casi simultánea, por

---

propio Benda indica, un legado del romanticismo alemán. [...] No existe absoluto alguno, proclama Herder, solo hay valores regionales y principios adquiridos" (pp. 9-10).

Linda Flower (1979) y Nancy Sommers (1980)" (p. 323) responde, de acuerdo con Carlino, a la doble condición de aprendiz del estudiante universitario.

### El estudiante universitario como inmigrante

Para empezar, hablamos de un extranjero en tierra desconocida, es decir, la comunidad disciplinaria a la que busca ingresar, "tanto en lo que hace a las prácticas de escritura que nos interesa que *desarrolle*, como con respecto a los marcos conceptuales de las disciplinas que cada cátedra universitaria quiere transmitir" (Carlino, 2004, pp. 323-324). Su cometido, aunque parezca que sea solo adecuarse a la lógica de la actividad, diciendo lo que otros dicen mediante una escritura taquígrafa<sup>4</sup>, quizá solo sea el de transformar su propio conocimiento, a fin de cuentas, "el pensamiento es por esencia una potencia de dominación. No para hasta encauzar lo desconocido a lo conocido, hasta fragmentar su misterio para hacerlo suyo, aclararlo. Nombrarlo" (Derrida y Dufourmantelle, 2006, p. 32).

Por tanto, "*hace* lo que Chanock (2001) plantea como imprescindible: 'cuando uno se halla en un terreno no familiar, la comprensión precede a la crítica'" (Carlino, 2004, p. 325).

De modo que, la circunstancia de encarar un nuevo campo de conocimiento probablemente explique la falta de interés por el lector, al que en efecto olvida porque se distrae tratando de entender lo que ha leído, escribiéndolo al mismo tiempo, lo que es igual a "pretender decir cómo

es el territorio mientras se lo recorre" (Chester, citado por Carlino, 2004, p. 325).

Ahora, dicho olvido es recíproco, pues, "los estudiantes tienen escasos lectores, incluso ninguno que sea genuino, que lea sus escritos para aprender algo de ellos" (Carlino, 2004, p. 327), es decir, para conferirles vida, pues, se olvida que lo escrito "es un primer gesto cuya consecución reside en la lectura, que no se añade a la escritura como un complemento que falta, sino como aquello que precisamente la configura y completa" (Valenzuela-Echeverri, 2013, p. 58).

Lo anterior ilustra la situación de orfandad que experimenta el forastero universitario al querer pertenecer a una comunidad. Sensación que se recrudece cuando, de otro lado, es conminado por la tradición a desaparecer como autor en la escritura a la que obliga la disciplina científica:

[...] el lenguaje científico, a diferencia del literario, es significativo solo con respecto a la cuestión del "tema". Su objetivo es simplemente transmitir la cuestión del tema cuanto clara y sencillamente sea posible, y debe ser juzgado únicamente por cómo cumple este propósito. Todo rastro del autor es considerado accidental; toda influencia sobre los lectores distinta de la influencia sobre su conocimiento es considerada irrelevante; toda autoconciencia del texto, en tanto texto, es impensable. (Locke, 1997, p. 30).

En efecto, hablar como miembro de una comunidad científica supone, aunque infructuosamente según Barthes, borrarse como sujeto de suerte que sea el discurso de la ciencia el portavoz. Esta abolición de lo subjetivo opera en función de un principio muy claro: demostrar.

4 "(...) que *dice* lo dicho, no lo escribe, va guiada por la voz, no por la mano; no es el mismo cuerpo, y por tanto no es el mismo deseo, diría Barthes, el que está detrás" (Valenzuela-Echeverri, 2020, p. 55).

La ciencia, pues, hace suyo tal principio, diferenciándolo de aquellos anclados en la autoridad. Zuleta lo explica muy bien, al referirse al Gorgias de Platón:

Gorgias, aquí puedes traer a los siete sabios de Grecia, puedes traer a Pericles, puedes traer además a todos los griegos juntos y hacer que todos juren que tú tienes la razón y, sin embargo, Gorgias, eso no demuestra nada; lo que tú sostienes lo tienes que demostrar tú mismo. Ese es el principio esencial de la ciencia. Ninguna autoridad, ni la tradición (la tradición es una autoridad), ni la apariencia, ni el consenso, ni la mayoría, porque la mayoría tampoco demuestra nada en ciencia. (Zuleta, 2007, p. 17-18)

Ahora, ciertamente tal sometimiento a la gramática de una disciplina tiene su correlato en la escritura, a la cual, la ciencia acude con recelo a causa del prurito de objetividad que la distingue dado que su propósito primordial es producir conocimiento; comunicarlo es algo que pasa a un segundo plano:

El lenguaje, para la ciencia, no es más que un instrumento que interesa que se vuelva lo más transparente, lo más neutro posible, al servicio de la materia científica (operaciones, hipótesis, resultados) que se supone existe fuera de él y que le precede: por una parte, y en principio, están los contenidos del mensaje científico, que lo son todo, y, por otra parte, a continuación está la forma verbal que se encarga de expresar tales contenidos, y que no es nada. (Barthes, 1987, p. 14).

De ahí la escrupulosa actitud de los científicos tradicionales que buscan *reflejar* lo que hacen a través de la escritura, sin dejar la mínima huella<sup>5</sup>. La escritura científica por tanto no busca alojar sino conocimiento. Cualquier afección en el lenguaje o indicio de retórica debe neutralizarse en función del dato. Por ello el carácter impersonal de la enunciación que asume la escritura pública de la investigación<sup>6</sup>, destinada a defender ideas sin apelar a la emotividad de los lectores. Ni, por supuesto, al carisma de los autores cuya personalidad no puede, o *no debe*, emerger en el texto, lo que no equivale a guardar silencio, pues, si bien es una gramática disciplinar la que habla, lo hace a través necesariamente de quienes la encarnan.

En consecuencia, pese a la tradición positivista y sus reservas, las cualidades de la objetividad y el rigor, como señalase Barthes, con las que se escribe en ciencia, no son inherentes al discurso; proceden de una voz que se instala en el texto, a veces de modo explícito: "aduzco que...", otras de modo indirecto: "los datos arrojan...", y, en ocasiones, de ninguna manera, es decir, mediante giros impersonales: "se aduce que...".

Por consiguiente, hay siempre un sujeto vehiculado por la enunciación que, cuando quiere, sabe guardar las formas para exponerse de modo subrepticio a otros. No obstante, la ciencia intimida, especialmente a los más jóvenes,

5 A diferencia de lo que hoy por hoy pasa en las universidades, me refiero a las tesis, donde la huella del que escribe, infortunadamente, es lo único que queda.

6 "[...] la escritura pública de la investigación intenta convertir en objetivo lo subjetivo y, con una tradición positivista de fondo, suele emplear una forma de enunciación que crea un efecto objetivante. [...] Este distanciamiento entre el investigador y su investigación también cumple una función argumentativa, es un recurso más para intentar sostener las ideas de fondo y dotarlas de credibilidad" (Carlino, 2006, p. 16).

con la idea de que su objetividad debe hacerse extensiva a su discurso, secundando con esto el destierro del sujeto en la escritura académica. Doble, pues, orfandad la que experimenta el estudiante recién llegado a una cultura que, además de no conocer, lo obliga de entrada a exiliarse como persona<sup>7</sup> de los textos que escribe.

Tal *prohibición* a habitar los textos a causa del fin objetivante que con ello se persigue produce efectos en la escritura de los estudiantes sobre los que no atinamos a intervenir. La idea de que la obra científica "es una especie de escenario inocente al margen de lo que se ha hecho, una transcripción, un registro, una simple representación, escritura que no tiene otro propósito que el de transmitir con claridad cualquier visión que tenga detrás" (Locke, 1997, p. 34), crea simultáneamente la ilusión de que escribir en investigación es replicar, cuando no es así, lo cual, de acuerdo con investigaciones precedentes (Valenzuela-Echeverri, 2020), promueve entre los alumnos:

[...] una escritura que, por permanecer a la zaga de la presencia (lo que los autores *dicen*, lo que la memoria dicta, lo que la realidad refleja) no se vuelca sobre sí en función de superar el estadio de la reproducción mecánica al que remite el acto de transcribir en el papel lo que se recuerda de algún tema o lo extraído de algún libro o una voz. (p. 55)

## A modo de conclusión

Como corolario de todo lo anterior, la escritura en los estudiantes deviene ajena, porque, y con

razón, se sienten excluidos, exclusión que no obedece a una supuesta mala fe de la disciplina sino, al propósito de que se subordinen a ella, a su gramática con el fin de aprender a usarla más adelante, exhortados por el deseo de hacerlo y no tanto por la obligación. Pero estas claridades no se aprenden solas. Requieren de un Otro aventajado, el docente, que, advertido por su pertenencia al campo disciplinar, proceda con hospitalidad al enseñarlo, actuando como anfitrión. Esto es, repensar los tiempos que se dan para escribir, las herramientas que se ofrecen, la retroalimentación que se concede, en fin (Carlino, 2004). De allí que, el reto que representa la escritura académica nos lleve a interrogarnos respecto de una relación que no es solo con el lenguaje. El vínculo que la escritura académica reclama entre estudiante y docente, aquel responsable de dar lugar al lugar, "dejando las claves al otro para desenclavar la palabra" (Derrida y Dufourmantelle, 2006, p. 20), lo consideramos de una importancia capital. Del tal lazo de cooperación<sup>8</sup> depende en buena medida que dicho tránsito hacia la cultura académica que emprenden nuestros estudiantes no sea más tortuoso de lo que, ciertamente, ya es.

Esto en parte explica el viraje de muchas investigaciones en el área que ahora se concentran en reflexionar sobre el papel del docente en la escritura del estudiante que accede a la universidad, lo cual, hasta hace menos de una década resultaba más bien inédito, pues eran pocos los trabajos de investigación concentrados en los profesores (Pérez y Rincón, 2013). Así,

7 Psicológica, pasional, biográfica, diría Barthes (1987).

8 Según Carlino (2003), "es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales" (p. 414).

la preocupación por la escritura en la universidad viene desplazándose progresivamente de un escenario sobrediagnosticado, el del estudiante, hacia uno menos explorado, el del docente y su relación, cabría añadir, con la escritura de sus alumnos. Asunto, además, sobre el que bien valdría la pena acercarse desde perspectivas disciplinares que aporten en una dirección distinta a la establecida ya por el cognitivismo, cuyo respaldo al campo, por supuesto, ha sido indudable. Creemos que trabajos de investigación como el que deriva de estas reflexiones abonarían terreno en esa línea de dar apertura a otras miradas acerca de la escritura y la complejidad que su apropiación reviste en la universidad.

## Referencias

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Madrid: Paidós.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias e Imágenes*, 2(1), 87-97.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carlino\\_cuatro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf)
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Serie "Documentos de Trabajo". Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/66>
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Frónesis-Cátedra Universitat de Valencia.
- Pérez, M. y Rincón, G. (coords.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sartori, G. (2005). *Homo videns: la sociedad tele-dirigida*. España: Punto de Lectura.
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, 45, 79-88
- Valenzuela-Echeverri, C. E. (2013.) *Escritura e investigación social: más allá de la presencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valenzuela-Echeverri, C. E. (2020). Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada. *Enunciación*, 25(1), 48-61
- Zuleta, E. (2007). *Arte y filosofía*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.







## Parte 5

# Educación, inclusión y sociedad



## Posacuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá

---

Eduardo Aguirre Dávila, Yuri Alicia Chávez Plazas, Astrid Bibiana Rodríguez Cortés,  
Hernán Rodríguez Villamil y Carlos Jilmar Díaz Soler

**pp. 251-260**

La presente investigación sitúa el trabajo maternal como fuente de un pensamiento y prácticas proclives o no a la implementación de los Acuerdos de Paz de La Habana, y se ubica en el eje temático de territorio, por dos razones: la primera, porque las madres en Bogotá, desde su territorio, transmiten valores afines o no con lo acordado y quizás desconocen sus implicaciones, desafíos y oportunidades; y la segunda, porque acoge el enfoque territorial propuesto en el acuerdo final, que concibe el territorio como un escenario sociohistórico y político con diversidad social y cultural, donde mujeres, hombres y comunidades desempeñan un papel protagónico en el mejoramiento de las condiciones de vida. De manera particular, el interés del estudio gira en torno al territorio entendido no solo como espacio público de la ciudad de Bogotá, sino también como ámbito en el que se concreta la interacción y la transmisión cultural de la paz, proceso que compromete de manera particular a las madres.

La investigación se orienta a determinar las perspectivas, prácticas y narrativas que las madres transmisoras de cultura de paz tienen en la relación con sus hijos respecto a la paz, pues se desconocen las creencias, valores u obstáculos que se expresan en ese espacio. Se discute la transmisión cultural, indagando cómo las madres generan una dinámica propia de esta transmisión y sobre sus posibles efectos en la subjetividad. Se busca comprender la matriz subyacente a partir de una encuesta y entrevistas, estableciendo la relación entre el papel de las madres en Bogotá y la transmisión de ciertos aspectos de la cotidianidad que podrían, o no, contribuir a lo acordado en La Habana.

El problema de la transmisión cultural de la paz inquieta a políticos y a académicos quienes

se preocupan por garantizarla como un derecho constitucional y por establecer el estatuto de este fenómeno.

De manera particular, la transmisión cultural de la paz se apoya en una noción de cultura que promueve la gestión de la conflictividad como antídoto de la violencia y que permite la consolidación de la ciudadanía en términos sociales, esto es, como el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y políticos (Muñoz y Molina, 2010; PNUD y AECID, 2014; Rueda, 2016). Así mismo, la idea de cultura tiene que ver con el sistema de interacción de signos interpretables. En este sentido, la cultura se constituye en un campo simbólico que delimita y amplifica la acción social de los grupos humanos y les brinda significado específico (Bruner, 2006; Geertz, 2008; Minkov, 2013; Oyserman 2017).

Como sistema de significados, la cultura es la matriz que incluye comportamientos y valores, por lo que no sería correcto decir que causa el comportamiento y determina los valores (Johada, 1984; Fischer y Schwartz, 2011). En este sentido, cuando se aborda la transmisión se hace referencia a la expresión de comportamientos y valores de las personas en la vida cotidiana y que, por efecto de la interacción social, comparten su manera particular de actuar y de valorar las diferentes experiencias de la vida social en la que existen. Los grupos culturales tienen creencias y comportamientos que tienden a permanecer y son las que se comunican a los nuevos miembros del grupo e introducen diferencias entre las comunidades (Bornstein, 2012; Edwards y Kirven, 2019). En otras palabras, en la transmisión se hace evidente que las personas terminan comunicando y negociando los significados de sus acciones (creencias, valores y comportamientos) en el marco de una matriz cultural.

En la transmisión cultura de la paz, la crianza de los hijos cumple un papel determinante, debido a que el ámbito familiar es el escenario propicio para el intercambio y la negociación de mundos de vida, en donde la capacidad comunicativa del lenguaje conduce al entendimiento bajo diferentes condiciones de intercambio (Habermas, 2009). En el contexto del hogar, la crianza, como parte de la matriz cultural de significado, se manifiesta en términos de creencias, pautas y actos, cuya finalidad es orientar el desarrollo de niñas, niños y adolescentes (NNA) y cuidar de su bienestar (Aguirre-Dávila, 2015; Power et al., 2013; Smetana, 2017). En el caso de la crianza en la adolescencia, la transmisión cultural se caracteriza porque es más claro el mecanismo de la negociación y el acuerdo, por medio del cual los adolescentes aceptan críticamente formas de comportamiento, valores y costumbres, que les facilita el desenvolvimiento en el medio en el que viven (Grusec y Davidov, 2007; Kuczynski, Parkin y Pitman, 2015).

Por otro lado, para el caso de la presente investigación, la crianza, como mecanismo de transmisión cultural, fue estudiada como una práctica relacionada con el apoyo materno, el fortalecimiento de los lazos de amistad y la atención a los demás, prácticas de cuidado que favorecen la vida buena, el comportamiento prosocial y el adecuado ajuste a las condiciones del contexto social (Daniel y Benish-Weisman, 2019; Gilligan, 1982).

El *apoyo materno* se refiere a las prácticas orientadas a fomentar la conexión entre el yo y los otros, relación que se enmarca en la responsabilidad, la comprensión reflexiva de la situación del otro y la solución pacífica de conflictos. La *amistad* se refiere a un vínculo subjetivo, que

va de la alta proximidad a la mayor libertad, e implica experiencias afectivas e instrumentales que regulan las interacciones cotidianas y que tienen un impacto significativo para la vida de las personas y del grupo. La *atención* es una práctica asociada a la preocupación por el bienestar del otro y al trato cordial, que se manifiesta a través de pensamientos, emociones y acciones sencillas relacionadas con la protección de los otros, a la valoración de la interdependencia y al fortalecimiento de la comunidad, y que en palabras de Aristóteles, debería estar presente, en diferente medida, en todos los seres humanos como sabiduría práctica.

Ahora bien, la transmisión cultural que las madres hacen a sus hijos también implica la transferencia de su experiencia con el espacio público como escenario de interacción con las instituciones, ámbito de movilidad, espacio de recreación y contexto de convivencia ciudadana, regulación social y resolución de conflictos. La transmisión trata del compartir las vivencias del territorio, dispuesto tanto como espacio físico y simbólico.

Emiliozzi (2013) entiende la noción de *territorio* como sinónimo de espacio físico (p. ej. superficie terrestre o medio natural) o dimensión simbólica desde la perspectiva cultural. El presente estudio concibe el territorio como un escenario de sucesos o de acontecimientos vivenciales para construir y establecer vínculos sociales, que faciliten la construcción de identidades particulares y colectivas con base en una historia, un espacio geográfico vital que va más allá de los lugares que ocupa, unos actores o agentes que explicitan creencias, valores, poderes y gobernanza (Rodríguez y Rodríguez, 2019).

Por otro lado, el territorio como espacio público manifiesta su potencialidad en la capacidad del encuentro social con lo institucional, lo cual permite movilizar a los ciudadanos para el ejercicio de una ciudadanía activa y la configuración de patrones con los cuales se dialoga e interactúa en la cotidianidad (Valera, 2014).

La noción de territorio fue abordada teniendo en cuenta el tiempo, en el que el pasado tiene presencia activa en el presente, lo cual conduce a interrogar el *modus operandi* de la transmisión cultural; el *espacio* como escenario del acontecer cotidiano de la transmisión cultural; las *personas*, concretamente la madre, como transmisora de cultura en el proceso de socialización de prácticas y discursos relacionados con la convivencia, la resolución de conflictos y sentido de pertenencia con el territorio en la cotidianidad (Rodríguez, Rodríguez y Chávez, 2020).

En resumen, en el problema de la presente investigación se buscó establecer y discutir la transmisión cultural que las madres bogotanas realizan en sus prácticas y narrativas cotidianas relacionadas con el cuidado, el reconocimiento del otro, la resolución de conflictos y el establecimiento de acuerdos, procesos asociados con el acuerdo final.

## Método

### Diseño

El diseño es de carácter mixto (Aguirre, 2011; Creswell y Plano, 2007) y se atendieron los supuestos de coherencia entre la recolección de datos y las estrategias de análisis (Morse, 2003), y las consideraciones en la construcción del objeto (Bourdieu, 1973, 2001). Se emplearon el análisis factorial confirmatorio, narrativas testimoniales (Beverley, 2008, Martínez, 2013) y grupos focales.

### Participantes

El muestreo fue no probabilístico por bola de nieve, se contó con 323 madres de adolescentes que respondieron el Cuestionario de crianza asociada a la transmisión cultural de la paz (CTCP), 12 que asistieron a las entrevistas y 15 a los 3 grupos focales (Edad hijos adolescentes = 12,38, DE = 1.031;  $\bar{X}$ ; edad de las madres = 38,16, DE = 6,53). Las madres reportaron dos tipos de estado civil: soltera (soltera/divorciada/viuda) = 37,46 %, o comprometida (casada/unión libre) = 62,54 %. La mayoría reportó estudios escolares finalizados y un grupo importante obtuvo títulos de educación terciaria.

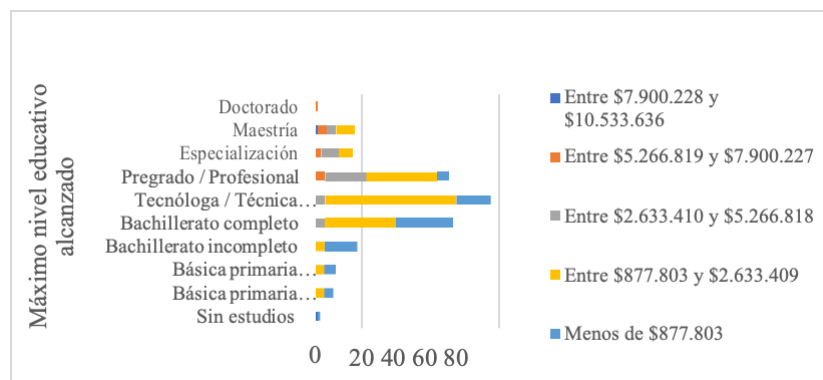
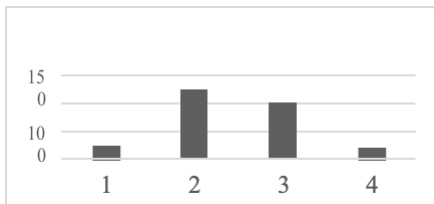


Figura 1. Máximo nivel educativo alcanzado y nivel de ingresos mensuales

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la figura 1, las madres participantes en su mayoría reportaron habitar hogares de ingresos medios (entre uno y tres salarios mínimos), en donde se observa además que las madres con mejores niveles educativos reportan habitar hogares con mejores ingresos. Así mismo, de acuerdo con la figura 2, las madres participantes reportaron ubicarse en viviendas de los estratos 1, 2, 3 y 4, con una concentración especial en los 2 y 3.



**Figura 2. Estrato de la vivienda de las madres participantes**

Fuente: elaboración propia.

Considerando la tabla 1 y la figura 3, las participantes se encuentran distribuidas en 18 de las

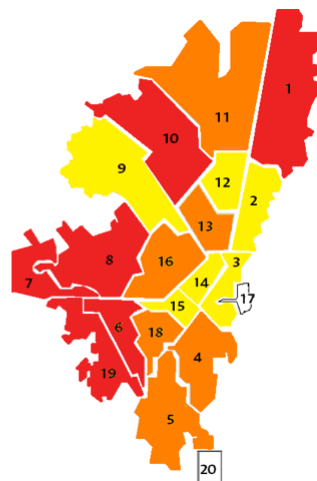
1	Usaquén	18.12
7	Bosa	13.27
8	Kennedy	12.62
10	Engativá	10.68
19	Ciudad Bolívar	7.77
6	Tunjuelito	7.44
4	San Cristobal	5.83
18	Rafael Uribe	4.85
11	Suba	3.24
5	Usme	3.24

20 localidades de Bogotá, con una mayor cantidad de madres residiendo en las localidades de Usaquén, Bosa, Kennedy y Engativá.

**Tabla 1. Distribución de las madres participantes por localidades**

Localidad	%	
13	Teusaquillo	2.91
16	Puente Aranda	2.27
9	Fontibón	1.94
3	Santafé	1.94
12	Barrios Unidos	1.62
15	Antonio Nariño	1.29
2	Chapinero	0.65
14	Los Mártires	0.32
17	Candelaria	0.00
20	Sumapaz	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 3. Distribución de las madres participantes por localidades**

Fuente: elaboración propia.

**Categorías de análisis**

## 1. Prácticas de cuidado:

- Amistad.
- Soporte materno.
- Atención.

## 2. Apropriación del territorio:

- Espacio público.
- Tiempo (distribución de la cotidianidad)

## 3. Ciudadanía:

- Instituciones.
- Autoridad.
- Funcionamiento político.

**Instrumentos****Cuestionario de Crianza asociada a la transmisión cultural de la paz (CTCP)**

El cuestionario fue desarrollado por el grupo de investigación y está compuesto de 32 ítems distribuidos en tres escalas: cuidado, territorio y espacio. La escala *cuidado* tiene 12 ítems distribuidos en 3 subescalas: amistad, apoyo materno y atención; la escala de *territorio* cuenta con 8 ítems distribuidos en 2 subescalas: espacio y tiempo; y la escala de *ciudadanía* tiene 12 ítems distribuidos en 3 subescalas: instituciones, autoridad y política. La tabla 2 muestra óptimos indicadores de ajuste del modelo (Hooper, Coughlan y Mullen, 2008).

**Tabla 2. ACF y alfa de Cronbach de las escalas y subescalas del cuestionario CTCP**

Escala	Subescala	Ítems	CMIN/DF	CFI	RMSEA	SRMR	Alfa
Cuidado	Amistad	4					0,699
	Maternidad	4					0,678
	Atención	4					0,584
Territorio	Espacio	4					0,715
	Tiempo	4					0,697
Ciudadanía	Instituciones	5					0,729
	Autoridad	5					0,790
	Política	2					0,611
Cuidado		12	2,089	0,940	0,058	0,049	0,829
Territorio		8	3,176	0,946	0,082	0,050	0,831
Ciudadanía		12	2,229	0,929	0,068	0,053	0,880
Global		32					0,934

Fuente: elaboración propia.



### Guía de entrevista de las narraciones testimoniales.

La guía fue aplicada a 12 madres y cuenta con una estructura de cuatro momentos (tabla 3).

Tabla 3

Narrativa testimonial	
Momento 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partiendo del supuesto de que su hijo(a) es víctima de <i>bullying</i> (acoso físico o psicológico, de forma continuada por sus compañeros), ¿qué opina usted al respecto y cómo actuaría en relación a los (las) compañeros(as) de su hijo(a), el colegio y su hijo(a)?</li> <li>Partiendo del supuesto de que su hijo(a) le realiza <i>bullying</i> a uno de sus compañeros, ¿qué opina usted al respecto y como actuaría en relación a los compañeros(as) de su hijo(a), el colegio y su hijo(a)?</li> </ul>
Momento 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuénteme la situación real más conflictiva entre su hijo y usted, cómo la resolvieron y qué opiniones y sentimientos le suscitaron.</li> </ul>
Momento 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo resuelven normalmente estas situaciones de diferencia con su hijo(a)?</li> <li>¿Cómo cree usted que esas formas de solucionar las diferencias con su hijo(a), él (ella) las transfiera a otros escenarios como el colegio, el parque, la calle, etc.?</li> <li>¿Considera usted que la forma en que resuelven los conflictos en casa con su hijo(a) le aporta a la tranquilidad, la paz de la ciudad y quizás del país?</li> </ul>
Momento 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cree usted que los conflictos son resolubles?... Sí. No. ¿Por qué?...</li> <li>¿De dónde provienen los conflictos con los cuales se enfrenta? Explique...</li> <li>¿Cuáles son los conflictos con los que se enfrenta cotidianamente? Explique...</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

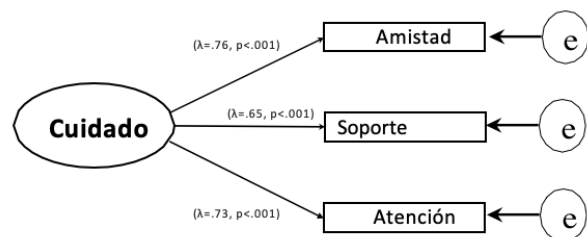
### Guía de entrevista focales

Se realizaron 3 grupos focales y la entrevista se llevó a cabo utilizando los cuatro momentos definidos para las narrativas testimoniales.

## Avance de resultados

El análisis de resultados se realizó teniendo en cuenta los datos del análisis factorial confirmatorio (AFC) y la interpretación de los relatos testimoniales y de los grupos focales. Para el AFC los indicadores de ajuste son: CMIN/DF = 1.647; CFI = 0,992; RMSEA = 0,045; SRMR = 0,026, AIC = 66.003; y *chi* cuadrado = 28.003 (gl = 17) con un p = 0,045. Dado los valores de referencia, es posible plantear que el modelo ofrece un buen ajuste y se destaca en la variable *cuidado* la carga factorial de amistad ( $\lambda = 0,76$ ,  $p < 0,001$ ) y atención ( $\lambda = 0,73$ ,  $p < 0,001$ ); tiempo ( $\lambda = 0,81$ ,  $p < 0,001$ ) y espacio ( $\lambda = 0,83$ ,  $p < 0,001$ ) en la variable *territorio*; e instituciones ( $\lambda = 0,83$ ,  $p < 0,001$ ) y autoridad ( $\lambda = 0,81$ ,  $p < 0,001$ ) en la variable *ciudadanía*.

### Cuidado



Respecto a las prácticas de cuidado, la información analizada indica que en el discurso de las madres cumple un papel importante la amistad y la atención.

### Atención

Los datos indican que la práctica de cuidado promueve la *atención* en términos de:

- Preocupación por el bienestar del otro.
- Valoración de la interdependencia.
- Respeto de la diferencia.

En consecuencia, se puede afirmar que las prácticas promueven la preocupación por el otro como un valor social, comportamiento que se aprende en la familia y que se reproduce en el transcurso de la vida.

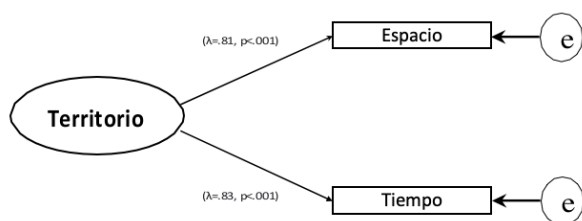
### Amistad

Los datos indican que la práctica de cuidado promueve la *amistad* en términos de:

- Relación interpersonal significativa.
- Reciprocidad porque se comparte valores.
- Autorrespeto.

En consecuencia, las prácticas promueven la *reciprocidad* y la interacción cariñosa, algo que se aprende en la familia y es la base de relaciones significativas, vida en comunidad y acción política.

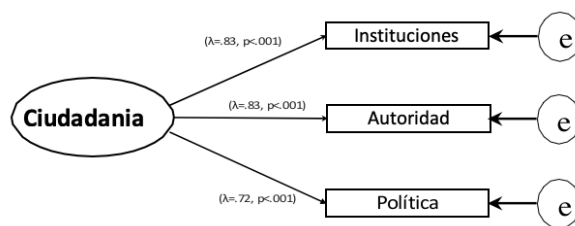
### Territorio



En cuanto al territorio, se puede afirmar que la paz está presente en el discurso contradictorio de las madres y que se expresa en términos de:

- a) Resolución pacífica de los conflictos, como solución dentro y fuera del hogar.
- b) Convivencia como "es estar juntos con los que son distintos y con respeto".
- c) Diálogo permanente sobre la vida cotidiana de los jóvenes como elemento fundamental para construir la paz.
- d) La escuela como espacio de confrontación de pares y consolidación de la identidad individual y colectiva.
- e) Enseñanza a los hijos a defenderse en los entornos fuera de la casa.
- f) Ciudad como espacio donde prima la desconfianza hacia los otros y la inseguridad.

### Ciudadanía



Respecto a la ciudadanía se destaca el discurso de las madres en torno a las instituciones y la autoridad.

### Instituciones

Las madres transmiten confianza en las instituciones términos de:

- Seguir el conducto regular frente a un problema en el colegio.
- Se debe acudir a las instituciones ante un problema.

### Autoridad

En las respuestas de las madres, el reconocimiento de la autoridad se da en el marco de la regulación social como:

- El deber de acatar las normas ciudadanas.

### Referencias

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.13113100314>
- Aguirre, E. (2011). El enfoque metodológico mixto y la investigación social. En M. Gutiérrez (ed.), *Estrategias metodológicas en la investigación sociojurídica* (pp. 197-211). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Beverley, J. (2008). Testimonio, subalternity, and narrative authority. En S. Castro-Klaren (ed.), *A companion to latin american literature and culture* (pp. 571-583). Malden: Blackwell Publishing, Ltd. DOI: [10.1002/9780470696446.fmatter](https://doi.org/10.1002/9780470696446.fmatter).
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12, 212-221. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction in knowledge, education and cultural change*. Londres: Tavistock.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Daniel, E. y Benish-Weisman, M. (2019). Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. *Journal of Personality*, 87(3), 620-632. DOI: <https://doi.org.ezproxy.unal.edu.co/10.1111/jopy.12420>
- Edwards, A. y Kirven, J. (2019). Adolescents values clarification and development: a model for group counseling. *Child & Youth Services*, 40(1), 4-22. DOI: <https://doi.org/10.1080/0145935X.2018.1522587>
- Emiliozzi, M. V. (2013). El territorio hecho cuerpo. Del espacio material al espacio simbólico. *Abra. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 33(47), 17-25.
- Fischer, R. y Schwartz, S. (2011). Whence differences in value priorities? Individual, cultural, or artifactual sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127-1144. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022110381429>
- Geertz, C. (2008). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grusec, J. E. y Davidov, M. (2007). *Socialization in the family: the roles of parents*. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). Nueva York: Guilford Press.

- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. DOI: <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(2), 139-151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022002184015002003>
- Kuczynski, L., Parkin, C. M. y Pitman, R. (2015). Socialization as dynamic process. A dialectical, transactional perspective. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 135-227). Nueva York: Guilford Press.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Minkov, M. (2013). *Cross-cultural analysis: the science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. Thousand Oaks: Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483384719>
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. En A. Tasakkori y Ch. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 181-208). Thousand Oaks: Sage.
- Muñoz, F. A. y Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 44-61.
- Oyserman, D. (2017). Culture three ways: culture and subcultures within countries. *Annual Review of Psychology*, 68, 435-463. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033617>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)-Fondo España y Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID) (2014). *Ciudadanía política: voz y participación ciudadana en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Power, T. G., Sleddens, E. F. C., Berge, J., Connell, L., Govig, B., Hennessy, E., Liggett, L., Mallan, K., Santa Maria, D., Odoms-Young, A. y St. George, S. M. (2013). Contemporary research on parenting: conceptual, methodological, and translational issues. *Childhood Obesity*, 9(s1), S-87-S-94. DOI: <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0038>
- Rodríguez, A. B. y Rodríguez, H., y Chávez, Y. (2020). Territorio y transmisión cultural de la paz. (Artículo enviado a *Tábula Rasa*).
- Rodríguez, A. B. y Rodríguez, H. (2020). *Categoría de territorio*. Documento de trabajo.
- Rueda, E. A. (2016). Paz en Colombia: descolonización y cultura política. En S. V. Alvarado, E. A. Rueda y P. Gentile, *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones* (pp. 45-50). Buenos Aires: Clacso.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, opinions, and beliefs. *Current Opinions in Psychology*, 15, 19-25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Valera, S. (2014). La identidad social urbana como instrumento para mejorar el bienestar humano. En D. Sánchez y L. A. Domínguez (coords.), *Identidad y espacio público* (pp. 97-120). Barcelona: Gedisa.

# Aproximación al concepto de “educación permanente”: emergencia y transformaciones

---

Diana Carolina Cárdenas y Laura Silva Rivera

**pp. 261-268**

## Introducción

**E**l objetivo del presente texto es analizar el concepto de *educación permanente* en los discursos de la Unesco, más específicamente en el informe Faure (1973), y las implicaciones que tuvo aquella línea discursiva en la consolidación de propuestas de educación alternativas para la década de 1970. Lo anterior resulta clave si se tiene en cuenta que su emergencia y desarrollo significan la más importante transformación que sufrió el concepto moderno de educación.

De acuerdo con Hubert (1957) son cuatro los elementos fundamentales que es posible encontrar en las distintas definiciones modernas de educación: a) la educación es una cuestión exclusivamente humana; b) la educación implica una relación asimétrica entre un adulto y un infante o joven; c) toda acción educativa tiene unos fines o metas que apuntan al mejoramiento o perfeccionamiento del ser humano; d) toda acción educativa procura la adquisición de determinadas disposiciones generales por parte del sujeto de tal forma que le permita la obtención de determinados bienes culturales. Además de las anteriores, habría que señalar tres características adicionales: a) que la educación, en sentido moderno, implicaba un inicio y un final que coincidía con la llegada a la edad adulta; b) que si bien los padres y otros sujetos contribuían con la educación, se trataba de una acción especializada para la cual había un sujeto específico autorizado para dirigirla; c) existe una institución especializada para el desarrollo y dirección del proceso educativo (la escuela).

La introducción y desarrollo del concepto *educación permanente* rompe con varias de estas condiciones: en primer lugar, se trata de una

acción o actividad que coincide con la vida de las personas, es decir, que no termina sino con la muerte; en segundo lugar, ya no es una relación entre un adulto y un infante o joven sino que se trata de una acción que puede darse entre adultos; en tercer lugar, si bien existen especialistas para desarrollarla u orientarla, la educación es una actividad en la que participan distintas personas a lo largo de la vida de un individuo; en cuarto lugar, si bien la escuela no desaparece, pierde su exclusividad y la propia ciudad se convierte en un espacio educativo.

La Unesco junto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea fueron las instituciones en donde el concepto de *educación permanente* se moldeó, desarrolló y promocionó por todo el mundo a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Para el análisis preliminar de este término, el presente texto consta de dos partes: en un primer momento, se abordarán algunos antecedentes del concepto de aprendizaje permanente en el marco de tres organismos intergubernamentales, OCDE, Consejo de Europa y Unesco. Luego, se desarrollará con más detalle el concepto de *educación permanente*<sup>1</sup> desde el informe Faure (1973), dado que en este se establece un nuevo discurso sobre la educación y emergen nuevos conceptos que orientarán la década siguiente. En un segundo momento, como parte de las principales consecuencias que tuvo la emergencia y desarrolló del concepto de educación permanente, se analizarán algunos planteamientos que realizan una crítica a la escuela, las cuales, según Kallen (1996) coincidieron con la aparición de los tres paradigmas

1 Hay una indistinción entre los conceptos de *educación permanente* y *aprendizaje permanente*. En la segunda fase del proyecto se ahondará sobre este asunto.

internacionales de aprendizaje permanente – OCDE, Consejo de Europa y Unesco– e influyeron en la aparición de nuevos conceptos y políticas sobre el mismo.

### Emergencia del concepto de educación permanente

Kallen (1996) señala que el concepto de aprendizaje permanente tomó fuerza en los años 1970, a raíz del surgimiento de una serie de conceptos de política educativa que tenían en común el principio del aprendizaje como actividad a desarrollar a lo largo de toda la vida. En su consolidación, participaron organismos intergubernamentales como la Unesco, la OCDE y el Consejo de Europa. De acuerdo con el autor, los tres organismos desarrollaron de forma paralela un concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales.

El Consejo de Europa esperaba que la educación permanente estableciera una estrategia más eficaz que la del sistema educativo vigente para promover la igualdad de oportunidades. La amplitud del concepto permitiría dar respuesta al crecimiento y diversificación de las necesidades educativas de cada individuo, joven y adulto. Objetivo que los sistemas de educación inicial no pudieron llevar a cabo, a raíz de su insuficiente diversificación programática. Los tres principios de la nueva política del Consejo de Europa fueron *igualdad, participación y globalización*. Igualdad, en el sentido señalado anteriormente; participación, en cuanto su organización requería el acuerdo e intervención de todos los participantes, y globalización, en la medida en que buscaba integrar teoría y práctica, conocimientos y competencias, aprender y hacer.

En el pensamiento de la OCDE, la crítica al sistema educativo vigente ocupó un lugar fundamental. La ineficacia de la educación se explicaba por la primacía que le otorgaba la escuela a la información en detrimento de la acción, de modo que la alternancia entre educación y trabajo u otro tipo de actividad fue un elemento esencial en la estrategia propuesta. La educación recurrente tenía una fuerte connotación económica, reunía la educación inicial, la formación de adultos y el trabajo en una única política encaminada a alcanzar objetivos comunes de orden económico, social y educativo. En ese sentido, se requería un cambio radical de la política educativa de modo que organizase toda la educación posobligatoria para que hiciera posible tanto la alternancia educación, formación y trabajo, como el retorno efectivo a la educación, formal o no formal, cuando se requiriera. El ocio y la jubilación también eran contemplados como objetos de la estrategia, la educación recurrente permitiría mejorar la calidad de estos.

En lo que respecta a la Unesco, el autor señala que su impulso más fuerte en política y actividades alusivas a la educación permanente tuvo su origen en *aprender a ser*, informe de la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo, presidida por Edgar Faure, en el que se expresa un nuevo humanismo que resalta el deseo innato del hombre por aprender. Uno de los postulados más importantes en el informe Faure (1973) refiere a la democracia entendida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir, asunto que solo es posible si la educación es ampliamente impartida y repensada tanto en su objeto como en su gestión. Al respecto Faure (1973) señala:

Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un *proceso del ser que*, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. La educación tiene fundamentos sólidos no solo en la economía y la sociología, sino en la evidencia aportada por la investigación psicológica de que el hombre es un ser inacabado y que solo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante. (p. 220)

La democratización de la educación implica liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de manera que se pueda instituir un diálogo permanente y libre en el acto educativo, se posibilite un proceso personal de toma de conciencia existencial y se oriente al que aprende hacia la autodidaxia, lo que significa que, cada uno debe encontrar en todos los lugares y circunstancias donde sea posible, modalidades e instrumentos adecuados para hacer del estudio personal una actividad fecunda. El carácter democrático de la educación estriba en su ascensión libremente buscada, en lugar de ser un asunto inculcado, por tanto, se considera necesaria la individualización de los contenidos, la toma de conciencia por parte de los estudiantes de su situación, de sus derechos y de sus voluntades propias. En pocas palabras, de un sujeto autónomo y responsable.

Existe democratización auténtica de la educación cuando quien es enseñado ocupa el centro del acto educativo. El alumno a medida que va adquiriendo madurez es más libre de decidir lo que quiere aprender y el lugar en el que quiere instruirse y formarse. El contenido y los métodos deben definirse en función de su libre elección, sus disposiciones psicológicas y sus motivacio-

nes. En esa perspectiva, quien enseña ocupa la función de consejero, interlocutor, no posee verdades prefabricadas y ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios. "El hecho es que, con la óptica de la educación permanente y en el presente estado del saber humano, cada vez constituye un abuso mayor del término dar al enseñante el nombre de maestro" (Faure, 1973, p. 142). Quien enseña se ocupa de actividades productivas y creadoras: discusión, interacción, animación, comprensión y estímulo.

En vista de que la era científico-tecnológica demanda la renovación de las innovaciones y la movilidad de los conocimientos, la preocupación principal de la enseñanza consiste en prestar mayor atención a los métodos de adquisición –aprender a aprender– y consagrar un menor esfuerzo a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido<sup>2</sup>. Aprender a aprender requiere la adquisición de hábitos de trabajo y las motivaciones que requieren formarse desde la infancia y la adolescencia por medio de programas, métodos escolares y universitarios. Lo que importa en términos de la educación no es el camino que ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido, por ello puede ser impartida por una diversidad de medios, de ahí que se requieran especialistas en materiales de enseñanza, en equipos autodidácticos, en la utilización de las técnicas educativas y auxiliares audiovisuales.

La educación permanente es entendida como el principio en el que se funda la organización global de un sistema y, por consiguiente, la elaboración de cada una de sus partes. Es un proceso que se inicia al alborear la vida, abarca los años escolares y prosigue a todo lo largo

2 En el informe Faure (1973) se hace alusión al saber, no al conocimiento.



de la existencia del individuo. Requiere una transformación de la sustancia del acto educativo, el espacio educativo y el tiempo de la educación para lograr una empresa educativa eficaz, justa y humana. Así pues, la educación se entiende como un proceso del crecimiento del ser humano, de su actuación como individuo y miembro de diversos grupos sociales.

La educación permanente comprende la educación continua, la educación de adultos y la educación recurrente. Trabajos del mismo decenio realizan una distinción entre educación permanente, educación de adultos y educación recurrente. La educación permanente no es educación de adultos, pues, aunque contemple la necesidad de continuar la educación después de la edad escolar, no se limita a un grupo de edad, dado que significaría una contradicción en los términos. La educación de adultos llena un vacío en la continuidad educativa, situación similar a los programas de instrucción preescolar o para personas de edad. En contraste, la educación permanente no es una actividad de recuperación, ni la suma de este tipo de actividades, sino la continuidad y la integración del proceso educativo a través de las diferentes edades del hombre.

Tampoco es la extensión de los periodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni la estructuración más flexible de la escolaridad –educación recurrente– pues lo anterior sería solo una de las estructuras de la educación permanente. “[...] tenemos que evitar confundir la educación permanente con una edad hasta ahora abandonada (educación de adultos), determinados medios (educación recurrente o educación a distancia), determinados programas (perfeccionamiento profesional), determinados objetivos (promoción)” (Mauriras, 1975, p. 52).

Uno de los argumentos principales a favor de la educación permanente consiste en la condición educable del ser humano. De acuerdo con el informe Faure (1973) el ser humano nace prematuramente y cuenta con una serie de potencialidades que pueden tomar forma o no, en función de las condiciones favorables o desfavorables en las que el individuo se desarrolle. La escuela, la industria, la administración, las comunicaciones, los transportes, las colectividades locales y nacionales se entienden como instituciones educativas, las cuales pueden ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje. Por consiguiente, se propone una ciudad educativa, es decir un cambio de naturaleza en los términos de la relación entre sociedad y educación.

Lo anterior requiere a su vez, una penetración íntima entre educación, tejido social, político y económico en la familia y en la vida cívica. El ciudadano encontrará a libre disposición los medios de instruirse, de formarse y cultivarse a su beneficio. La educación adquiere así un carácter universal, continuo, individual y autodirigido. La idea de ciudad educativa requiere actuar de forma simultánea en dos direcciones: reforma interna de los sistemas educativos existentes y búsqueda de alternativas y recursos nuevos. De acuerdo con lo anterior, Faure (1973) plantea:

*La ciudad [...] cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no solo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye. (p. 242)*

Todos los tipos de instituciones existentes y múltiples actividades económicas y sociales se revisten de fines educativos con el propósito de prolongar la educación a lo largo de toda vida del hombre, según sus necesidades y su provecho. Se reconoce que la escuela permite que millones de seres humanos accedan a un conocimiento sistemático, elemento importante de la cultura humana. Sin embargo, se propone una reestructuración de sus funciones. Su misión consiste en posibilitarle a cada individuo el desarrollo libre de sus aptitudes y sus gustos, además opera en una relación íntima con el ambiente, se inserta en la comunidad e integra a los padres en la estructura escolar con el ánimo de que participen en la organización de la educación.

### La crítica a la escuela como institución fundamental para el desarrollo de la educación

El rescate de la escuela realizado por Unesco, a pesar de la descentralización de esta, que ofrece la noción de ciudad educativa, no fue la línea general para abordar los problemas ocasionados a nivel social por la ejecución de su forma tradicional. El impacto generado por la implementación de políticas públicas, gestadas por organismos internacionales (Unesco, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros), en el ámbito educativo además de la respuesta radical a una serie de acontecimientos históricos posibilitaron el surgimiento de trabajos y propuestas alternas que marcan un hito en la historia de la educación del siglo xx.

Las críticas a las instituciones sociales, especialmente a la escuela, a partir de la emergencia del concepto de *desescolarización* para el final de la década de los años 1960, planteaban la

necesidad de pensar en nuevos itinerarios pedagógicos, enfoques educativos o alternativas a la educación institucional tradicional debido a que su estructura escolar, de acuerdo con Igelmo (2012), promueve la extensión de una sociedad meritocrática, la incapacidad psicológica para resolver problemas, la ignorancia moderna, la ideologización, el dominio del individuo y las limitaciones en cuanto a la forma en la que se concibe el aprendizaje y el conocimiento mediado por estándares uniformes. El debate sobre el desempeño del rol de las escuelas confluía con los problemas identificados en los planes de desarrollo creados por las grandes potencias económicas del momento.

La desescolarización como alternativa que rechaza la destrucción de la cultura, el desarrollo de las personas y la desigualdad económica como principal amenaza de la modernidad, tuvo diversas expresiones hacia la segunda mitad del siglo que pueden evidenciarse no solo a nivel teórico sino práctico; tal es el caso de las experiencias educativas alternativas promovidas por Neill (citado por Seiz, 2010), las revueltas estudiantiles de 1968 en Francia y la creación de diversas universidades populares en el mundo.

Summerhill es el principal heredero de las utopías educativas del siglo xx. Sus principales características consisten en la desaparición de las jerarquías implantadas por la concepción tradicional de escuela: la libertad del niño, la autogestión y el autogobierno, debido a que concibe que los niños encontrarán en sí los valores que les permitirán el desenvolvimiento en la sociedad. De acuerdo con Seiz (2010), la resistencia a la reproducción de prácticas auspiciadas bajo el pensamiento tradicional en Summerhill se cimienta en la idea de la necesidad de un hombre nuevo que rompa con las cadenas de

perpetúan el sistema social implantado por las lógicas económicas y políticas de comienzo de siglo, además, del desarrollo de una nueva educación separada de la idea del Estado.

De ahí que, sea pertinente afirmar que esta propuesta de Neill (citado por Seiz, 2010), más que distanciarse del modelo de escuela tradicional, como obstáculo para el desarrollo de las personas, se fundamente en la escuela como proyecto político que transgrede la gramática escolar en cuanto a la disposición de tiempos y espacios, y desplaza el rol de sus agentes, pues, el aprendizaje y la enseñanza no están ya en manos del profesor sino del colectivo y las disposiciones de este. Se educa para la comunidad, en comunidad y por la comunidad, sin jerarquías, sin obediencia –considerada como el mayor proveedor de violencia– y sin autoridad.

Por otro lado, los efectos de las manifestaciones parisinas de 1968 se evidencian en la Universidad de París VIII, lugar utópico universitario. Allí la revuelta del individuo, la innovación, la libertad y la motivación estuvieron contra la tradición y todo rezago de poder que deviniera de ella. La centralidad en el individuo y la autogestión educativa fueron el cimiento de los protocolos de aprendizaje desarrollados en las aulas, en los que la espontaneidad, el control y la creatividad del joven no eran puestos en duda. Vincennes, entendido como un centro universitario experimental, existió a manera de laboratorio de la reforma educativa en la que se trataba de atacar y cuestionar toda forma de poder, estructura y autoridad.

De acuerdo con Dolphijn (2007), el argumento de Lyotard en *La condición posmoderna* sustentó la idea de una educación para la resistencia, no subordinada y jerarquizada, pues el

poder no debía estar en los profesores ni en el mercado. Sin embargo, la radicalización de dicha definición generó que la resistencia no se realizara únicamente contra los principales entes de control de la universidad como institución social, sino contra los géneros de discursos académicos, las teorizaciones, la noción de aprendizaje como construcción, entre otros. La apuesta era: "Oubliez tout ce que vous avez appris. Commencez par rêver"<sup>3</sup>.

En consecuencia, la organización del programa fue mínima, la posibilidad de establecer límites en la admisión de estudiantes no existió y la enseñanza fue entendida como un conjunto de orientaciones multidisciplinares que despertaría el pensamiento, según Berger, Catz y Coulon (1985), pues no tenía nada que ver con el aprendizaje del estudiante, ni con la transferencia del conocimiento y la apertura total de la universidad. Lo anterior constituyó una nueva institución en la que la transición al mundo adulto era lejana.

Lo abordado hasta este punto permite precisar lo entendido por desescolarización en la medida en que, de acuerdo con los postulados de esta perspectiva pedagógica, el problema principal estriba en concebir la escuela como el único lugar en el que el individuo puede educarse. Las escuelas y la obligatoriedad de asistencia restringen el derecho a aprender, además, particularizan el aprender a un individuo que posee el conocimiento, sin percatarse que la mayoría del aprendizaje se desarrolla sin los maestros. La clave para cambiar la sociedad está en la centralidad en el individuo, su autodesarrollo y autogestión.

---

3 "Olvídese de todo lo que ha aprendido. Comience por soñar".

Según Donoso (2012), Illich mencionaba que la desescolarización es inevitable, pues para cambiar la sociedad es necesario permitir a todos compartir sus saberes y encontrar a quienes quieran escucharlos, esto sería posible a través del establecimiento de redes que permitan una nueva educación en la que se dé primacía a los aprendizajes informales. La apuesta de Unesco respecto a la ciudad educativa tiene relación con lo expuesto, pues la búsqueda de otras formas de educar, diferentes a la escuela, es necesaria en la medida en que, para lograr una transformación social y cultural se requiere la inclusión de nuevos grupos poblacionales, diversas metodologías y nuevas instituciones que se encarguen de aquella labor.

La nueva cultura de la educación permanente que trae consigo la noción de ciudad educativa, basado en la sociedad de la información, se asemeja a lo concebido por las propuestas de educación alternativas del siglo xx, pues la idea de no estratificar el acceso al conocimiento, ni delegar una etapa de la vida específica para determinadas tareas permitieron que el concepto de *educación permanente* fuera imperante para la nueva sociedad que se pretendía formar en la segunda mitad del siglo pasado.

No obstante, existen diferencias sustanciales en cuanto a sus fines, debido a que para Unesco la importancia de aprender permanentemente radica en la posibilidad de mejorar la calidad de vida a partir de respuestas eficientes al mundo laboral y al conocimiento desde las herramientas brindadas por la totalidad de instituciones que componen la sociedad, mientras que, para las propuestas alternativas, la condición de emancipación del sujeto cobra mayor relevancia puesto que, salir del control de los sistemas políticos y económicos es la única forma de lograr el bienestar individual.

## Referencias

- Berger, G., Catz, T. y Coulon, A. (1985). Paris VHI Vincennes: a university of the contemporary world. *Higher Education in Europe*, 10(1), 51-57. DOI: 10.1080/0379772850100108
- Dolphijn, R (2007). An apprenticeship in Resistance May '68 and the power of Vincennes. *New Horizons in Education*, 55(3), 22-33.
- Donoso, A. (2012). Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/ para América Latina. *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, 2(140), 123-146.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Hubert, R. (1957). *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Igelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 28-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3170/317027589003>
- Kallen, D. (1996). El aprendizaje permanente, en retrospectiva. *Revista Europea de Formación Profesional*, (8), 16-23.
- Mauriras, M. (1975). Problemática de la educación permanente. *Redined*, 48-60.
- Seiz, D. (2010). Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia. *Libre Pensamiento*, 64, 12-19.

## Del mapeo de los conflictos a los territorios de la convivencia en la escuela

---

Gloria María Chaves Valbuena

**pp. 269-278**

Este escrito responde a un propósito específico: compartir las primeras elaboraciones que surgen del desarrollo de un proceso investigativo<sup>1</sup> con las cuales se espera precisar una comprensión y un enfoque para abordar investigativamente la convivencia escolar consolidando los aportes que se pueden hacer desde la formación y la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Comunitaria que se realiza en contextos escolares.

Los planteamientos que se hacen a continuación retoman las principales discusiones y reflexiones surgidas de una exhaustiva revisión documental sobre el tema, lo que permite analizar las comprensiones y concepciones teóricas que han predominado en la investigación y en los abordajes o acciones institucionales sobre la convivencia escolar, y delimitar un campo diferencial o lugar epistémico desde el cual hablar al respecto en este proyecto.

Entendiendo por *lugar epistémico* la ubicación desde la cual se nombra la realidad, se propone asumir el posicionamiento subjetivo al que refiere Zemelman (2011), es decir "colocarse ante las circunstancias de la realidad", para abordar las prácticas y los saberes localizados, situados en relación con la historia y a las condiciones materiales y simbólicas en que estas se dan. Son precisamente las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan los contextos en los que se realizan las prácticas de escuela del programa de Educación Comunitaria, las cuales dan lugar a las preguntas y problematizaciones que llevaron a la formulación y realización de este proyecto investigativo.

Antes que abordar la escuela desde un filtro teórico o desde uno de los tantos enfoques que se han propuesto para hablar de la convivencia escolar, se propuso un proceso investigativo de las realidades en las que esta se encarna para dar cuenta de la realidad de la convivencia escolar desde los mismos espacios cotidianos y en voz de los propios actores de la escuela. Sin embargo, no se trata de una lectura en el vacío ni de una lectura de la pura fenomenología de los acontecimientos cotidianos, sino de una aproximación a la convivencia escolar desde los referentes propios o cercanos a la educación comunitaria y popular, a las pedagogías críticas y a las epistemologías situadas, desde las que hemos propuesto hacer una práctica en la escuela y desde las que podemos decir respecto a la convivencia en los contextos escolares.

El ejercicio implicó inicialmente una mirada rigurosa de lo que al respecto de la convivencia escolar se ha dicho desde otros lugares. La producción de material bibliográfico e investigativo sobre convivencia escolar ha ido en aumento en las últimas décadas, por lo que son muchas las perspectivas y enfoques desde los que se ha abordado el tema, no obstante para establecer los linderos dentro de los cuales se ubica esta mirada y demarcar las diferenciaciones con otros campos de enunciación y de acción, solamente se hará referencia a los más significativos o determinantes en la investigación o en las dinámicas institucionales, y respecto a los cuales se propone una demarcación diferencial.

Para iniciar dicha diferenciación, no es gratuito el título de este escrito; la convivencia en general, pero sobre todo la que se da en los espacios escolares, se asocia con frecuencia a la violencia, o por lo menos al conflicto. De hecho, la creciente preocupación por el tema se debe al incremento de la violencia escolar y de la presencia en la

---

1 Esta elaboración forma parte de los desarrollos conceptuales realizados dentro del proceso investigativo del proyecto "Territorializar la convivencia: aportes desde la práctica pedagógica comunitaria en las escuelas".

escuela de fenómenos específicos como el acoso, el hostigamiento o el *bullying*. La violencia en nuestras escuelas latinoamericanas, el porte de armas y las masacres escolares en Norteamérica, el *bullying* y el suicidio en los países nórdicos, todos síntomas de los malestares contemporáneos, ahora globalizados, han generado proliferación de estudios, diagnósticos y abordajes sistemáticos sobre la convivencia escolar (Di Napoli, 2016). El dictamen es poco alentador: si antes no había salvación por fuera de la escuela, ahora ni afuera ni adentro pareciera haberla. Con la democratización ingresaron a la escuela todos, los hasta ahora excluidos, del sistema educativo y con ellos parecieran haber entrado también todas las formas de vulneración y las violencias que habitaban la cotidianidad de las calles, de los espacios públicos y cotidianos. En nuestros países latinoamericanos, las violencias que ingresan a la escuela con su democratización son principalmente las de los sectores populares marcados por diferentes formas de vulneración, discriminación y estigmatización.

La amenaza, cierta o percibida, lleva al despliegue de las políticas y medidas de seguridad y fácilmente se pasa de medir a gran escala el fenómeno e implementar políticas educativas orientadas a prevenir la violencia, a una generalización del concepto de la convivencia escolar entendida como sinónimo de violencia, la cual a su vez se asocia con la vulnerabilidad socioeconómica de los contextos escolares y de los barrios y localidades de incidencia. Algunas miradas críticas han advertido ya sobre el peligro de esta desafortunada asociación:

Desde esta perspectiva, consideramos que no solo se posiciona al individuo como causante y responsable de la violencia, sino que contribuye a estigmatizar a priori

a ciertos jóvenes que no han cometido actos violentos pero que concuerdan con los "perfiles" elaborados según determinados factores considerados de riesgo. (Di Napoli, 2016, p. 65)

Los enfoques de seguridad ciudadana o punitivos, en los que se identifica la convivencia con la violencia escolar y con los actos delictivos, tienden a asociar *a priori* la condición socioeconómica de los contextos locales o barriales, con altos niveles de violencia, delincuencia y agresión o en general con actos victimizantes que puedan presentarse en los contextos escolares. Estudios sobre la convivencia escolar con este tipo de enfoques, empezaron a proliferar en EE. UU. "desde la década del 70 cuando la violencia en la escuela comenzó a considerarse como uno de los principales problemas públicos del país" (Di Napoli, 2016, p. 64).

Otro tipo de estudios que se aproximan o se relaciona con la perspectiva de la seguridad son los llamados *enfoques de clima escolar*. Si bien se toma distancia de la perspectiva criminológica y no parten de una equivalencia del concepto de violencia con el de convivencia, sí parten de considerar que esta tiene correlaciones e incidencias muy fuertes en la convivencia escolar, por lo que se fundamentan en la necesidad de controlar o reducir factores que pueden incrementarla y mantenerla. Se puede decir que los estudios de clima escolar se proponen o tienen como intencionalidad fundamental mantener la *seguridad escolar* mediante la realización de diagnósticos de la convivencia en los entornos inmediatos para proponer acciones de reducción o prevención de la violencia. No todos los denominados *modelos de gestión de la convivencia escolar* dentro de los cuales se inscribe el enfoque de clima escolar, se pueden considerar afines a los

enfoques de seguridad ciudadana o se asimilan a miradas punitivas de la convivencia: los modelos de gestión, propios del campo de la administración, están íntimamente relacionados con las políticas públicas y se articulan a la normativa estatal o institucional para establecer lineamientos y regulación de la convivencia escolar y "se pueden identificar tres modelos: punitivo, relacional e integrado" (Torrego, citado por Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura, 2017, p. 135). Los intereses y alcances de este estudio llevan a detener la mirada en algunos de los aspectos que la revisión documental permite hacer de los enfoques de seguridad y de clima escolar, cercanos o derivados de los modelos punitivos de la convivencia, para así precisar relaciones posibles entre estos y a la vez establecer divergencias que permitan avanzar en la configuración de un lugar de enunciación distinto.

Las recomendaciones derivadas de los enfoques de seguridad desde una perspectiva criminológica sugieren medidas a tomar en las instituciones educativas como "cerraduras, cajas fuertes, puertas y ventanas con alarmas y mayor capacitación para los agentes de seguridad escolar" (Di Napoli, 2016, p. 64). Se trata de garantizar que los espacios físicos cuenten con las condiciones necesarias y el personal de seguridad suficientemente capacitado para resguardar a la escuela de la acción delincinencial. Es clara no solo la asociación con la violencia, sino con el acto delictivo, como asuntos propios de la convivencia escolar.

Los enfoques de clima escolar, por otra parte, buscan fortalecer las escuelas como *espacios protectores y seguros* mediante acciones de gestión institucional, aunque en este caso las acciones ya no se dirigen a evitar la acción delincinencial, sino que se proponen o tienen como

intencionalidad fundamental realizar diagnósticos del clima escolar para proponer acciones de reducción de la violencia desde la prevención y la promoción. Lo que se promueve en este caso es la convivencia libre de violencias y lo que se previene es la violencia, así que hay una asociación de convivencia con violencia, por lo que se plantean una serie de recomendaciones encaminadas a detectar riesgos y generar *alertas tempranas* de acuerdo con las características del contexto escolar y del entorno. Llama la atención que algunas de las señales o indicios de posible inseguridad referenciados en el análisis de resultados de la Encuesta de clima escolar y victimización, aplicada en Bogotá en 2015 refiere respecto a *la relevancia del entorno* lo siguiente:

Los barrios donde están ubicados los colegios inciden en el clima escolar el pandillismo, el consumo de drogas. No se puede establecer como principio general, que haya una relación entre violencia, ilegalidad y pobreza. No obstante, la posibilidad de ser atracado es mayor en determinadas zonas que pueden corresponder a condiciones de hábitat más pobres. En los estudios sobre pandillismo y violencia se ha insistido en la relevancia de fenómenos como *la ventana rota*. Si el entorno transmite la imagen de descuido hay mayor probabilidad de que se presenten comportamientos irregulares. En los vecindarios de familias con ingresos altos la ventana se repara más rápidamente, y ello reduce la posibilidad de que se presenten actos comportamientos indeseables (Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Nacional de Colombia, 2016, p. 11).

La relación que se establece entre clima escolar y entornos inseguros lleva de nuevo a la asociación entre lo que se presenta en las dinámicas convivenciales de la escuela y los actos violentos o delincinenciales, solamente que la



estigmatización ya no cae solamente en *ciertos jóvenes* como advierte Di Napoli en su estudio (2016), sino que hay una estigmatización de todo un contexto, barrio o localidad según se presenten determinados factores considerados de riesgo.

No es gratuito que en sociedades y en tiempos de neoliberalismo y globalización, primen las miradas criminalísticas, los enfoques punitivos y las medidas policivas, en todos los ámbitos de la convivencia, incluida la escuela. La fragmentación social causada por la desigualdad y la exclusión que este modelo socioeconómico implica ha propiciado y legitimado formas de sociabilidad diferencial; es decir, se tiende a establecer relaciones e interacciones con quienes se perciben como *similares*, fenómeno que Botero y Prandy (2019) han nombrado "principio de asociación con los iguales a mí *-like me-*" (citados por Bayón y Saraví, 2019, p. 10).

Así, a la vez que parecieran borrarse las fronteras entre países y culturas, se incrementan las xenofobias, los nacionalismos y las segregaciones bajo el pretexto de sensaciones o percepciones de inseguridad en las interacciones sociales que no se dan entre iguales. Según estudios sobre violencia y convivencia escolar en la región, las reformas y políticas educativas de las últimas décadas, en los países de Latinoamérica, respondiendo a doctrinas neoliberales, se encaminaron a propiciar la movilidad social con el fin de reubicar a los estratos o niveles medios de población, de acuerdo con las necesidades de las economías de mercado. De manera paradójica, se da una expansión de la escolaridad de niños, niñas y jóvenes, lo cual, podemos considerar no solamente como consecuencia de las políticas económicas, también se debe a procesos de democratización de la educación como la

obligatoriedad de la educación básica y secundaria en busca de una cobertura universal y a la inclusión educativa de poblaciones hasta ahora marginadas del sistema educativo. Sin embargo, al mismo tiempo que se produjeron estas transformaciones se dan otras de orden económico y cultural como la segmentación educativa, la segregación residencial y la disparidad en el acceso a los servicios de salud y educación, los cuales, según algunas lecturas de la actualidad educativa en Latinoamérica, "desembocaron en un aumento de la desigualdad y proliferación de la exclusión social. Es decir que el proceso de inclusión educativa se suscitó en simultáneo con un incremento de la exclusión social" (Di Napoli, 2017, p. 586).

Los cambios en la sociabilidad<sup>2</sup> generadas tanto por el modelo económico, como por los procesos de consolidación democrática en América Latina, han incidido de manera determinante en los modos de vinculación, de relacionamiento y convivencia tanto en ámbitos públicos en general, como en el contexto escolar en particular:

Al mismo tiempo, otras tendencias –como la urbanización, la expansión educativa y del consumo, o las medidas de acción afirmativa– nos empujan hacia una mayor presencia de los "otros" en espacios inesperados. La coexistencia de mundos aislados, vidas paralelas en ámbitos diversos de la vida social, plantea nuevas formas de interacción y sociabilidad, de (no) reconocimiento y (des)encuentro con

2 Concepto utilizado por Bayón y Saraví (2019), para referir a las formas y calidad de las relaciones sociales, el cual retoman de los estudios de Ángela Giglia (2001), sobre sociabilidad urbana en megaciudades caracterizada cada vez más por la endogamia o la homogeneidad social.

los otros, de posicionamientos subjetivos y legitimidades sociales, es decir, una reconfiguración de las formas en que nos relacionamos y convivimos en una misma sociedad. (Bayón y Saraví, 2019, p. 8)

Nuevas condiciones de la sociabilidad, de la convivencia social y escolar, requieren nuevas e inéditas miradas de la vida social, de las configuraciones subjetivas y colectivas, tanto en las escuelas, como fuera de ellas y en articulación con lo que transcurre en el territorio, en la localidad y en el barrio. Las comprensiones y lecturas que se hicieron de la escuela a finales del siglo pasado desde la sociología crítica de la educación le han cuestionado el haber encarnado los ideales del universalismo que, si bien se propusieron ubicar en el centro los conceptos de ciudadanía, de justicia e igualdad, lo hacen respondiendo con la divulgación de un mandato homogenizador que desdibuja las diferencias culturales y étnicas (De Silva, 1995; Gagliano, 1999; citados por Redondo y Thisted, 1999). Desde otros lugares y necesidades de la crítica se puede decir que ese ideal de escuela, a la que se le impuso responder al mandato de igualdad y a la expectativa de superación de las inequidades, al promoverse como "el espacio privilegiado para la movilidad y el ascenso social, especialmente desde la perspectiva de los sectores populares" (Redondo y Thisted, 1999, p. 148), ha respondido invisibilizando estructuras de racialización, género, sexuales y de clase en las que se sostienen otras formas de exclusión y desigualdad, dando lugar a múltiples violencias que en el país han encontrado su más cruda expresión en la confrontación armada, pero que se expresan en la cotidianidad de los espacios vitales, incluida la escuela, en diferentes formas de vulneración, discriminación y estigmatización.

Tal como ha planteado Cuevas (2017), al referir a la necesidad de *decolonizar* y resignificar saberes como la educación popular (que en su momento se plantearon desde lugares alternos o críticos para dar cuenta de los procesos de colonización en América Latina), se requiere no solo considerar las inequidades y exclusiones generadas por las diferencias de clase (elemento que se concibió el único o el más determinante y constitutivo del proyecto capitalista y del avance colonizador en la región). Adicionalmente hay que explicar cómo hoy día se mantienen formas de exclusión y de diferenciación por factores similares como la racialización, las desigualdades de género y la estigmatización por identidades sexuales diversas. El espacio escolar se constituye en un microcontexto en el que se concretan y expresan tanto las bases materiales de dichas desigualdades, como dimensiones y expresiones simbólicas en las pautas y formas de relación que dan cuenta de "la persistencia de estructuras jerárquicas tradicionales e interiorizadas culturalmente, que afloran en la sociabilidad cotidiana" (Bayón y Saraví, 2019, p. 12).

El desafío que advertía Kessler (2002), de abordar y comprender una escuela fragmentada por la jerarquización de clase, implica ahora asumir todas las inequidades, exclusiones, segregaciones y estigmatizaciones que han caracterizado y estructurado la subjetividad y la "otredad" en nuestros contextos, lo cual solo es posible desde una perspectiva relacional, situada o territorializada que permita los análisis cruzados entre microcontextos (la escuela, el barrio, el territorio local), pero que además permita articular análisis de estructuras macrosociales que en el país han determinado o condicionado formas de sociabilidad, como la persistencia de un conflicto social y político que si bien debe ser abordado y comprendido de forma diferencial, no

puede dejar de relacionarse con la convivencia y los conflictos escolares, en la medida en que sus marcas se hacen presentes en la escuela.

Es necesario entonces, tomar distancia de las definiciones reduccionistas o puramente operativas, que se proponen la eliminación o control de la violencia o del conflicto y/o que asimilan el concepto de convivencia a otros sucedáneos, como el de clima escolar, desconociendo la especificidad y la complejidad de la convivencia escolar como fenómeno social que implica y conlleva las marcas histórico-culturales de los grupos y actores en relación, a tiempo que es definido, determinado, causado, o por lo menos, atravesado por las condiciones y dinámicas sociopolíticas de los micro- o macrocontextos en los que se inscribe la escuela.

En este sentido la coexistencia, el vivir juntos en la escuela, es un fenómeno del mismo orden que la convivencia social y como tal requiere abordarse y estudiarse en contexto. Una hipótesis de trabajo que subyace a este estudio es que el contexto escolar y, por tanto, la convivencia escolar están determinados o por lo menos se constituyen en una continuidad de la calidad, intensidad y particularidad de las relaciones y de la convivencia social, incluyendo en esta categoría las interacciones, relaciones y experiencias de los contextos inmediatos a la vida y al espacio escolar, como el barrio, el contexto social, la familia. Retomando la propuesta que da lugar a este proceso investigativo, se ha planteado entonces pensar la convivencia escolar, asumiendo la escuela como territorio en el que transcurre la vida y en el que se hacen presentes, al igual que en muchos otros escenarios de la convivencia social, las contradicciones y conflictos de subjetividades, de experiencias compartidas, de formas diversas de ser, de vivir

y de habitar el contexto escolar bajo las marcas de la interacción y la sociabilidad en tiempos de neoliberalismo y democratización.

La escuela, como escenario pertinente para la práctica y la formación de maestros de la educación comunitaria, pero además y fundamentalmente como campo de investigación y de producción de conocimiento social y pedagógico desde perspectivas críticas y situadas de lo social y de la educación, ha propiciado problematizaciones propias del campo de la educación comunitaria y la educación popular aportando a la construcción de categorías como las de comunidad, territorio, conflicto, memoria, subjetividad e identidad, que se han constituido en ejes transversales de la discusión y construcción epistemológica del programa y que ahora se retoman para pensar la convivencia escolar.

Desde referentes diversos, con intencionalidades y articulaciones distintas, de manera recurrente se hacen elaboraciones conceptuales, se proponen abordajes investigativos y se propician acciones pedagógicas desde las diferentes líneas investigativas del programa acudiendo a estas categorías. La escuela misma se ha constituido en categoría de análisis, de reflexión y de acción dentro de los procesos de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, y al igual que en otros contextos, campos de acción y de trabajo pedagógico se han venido configurando saberes y prácticas que le confieren identidad definiendo temas, problemas y conceptualizaciones propias que se retomarán para la consolidación del enfoque de este estudio.

Una condición que ha caracterizado esta mirada es el priorizar el transcurrir de la experiencia vital, del sentir, del pensar, del desear que pone en juego la subjetividad y la singularidad en

la cotidianidad de la escuela. De ahí, el asumir la convivencia escolar no solo como una realidad de los contextos escolares, sino como un complejo entramado con los territorios locales y barriales, de condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y de historias o vidas compartidas.

Pero además de pensar la escuela como territorio, en tanto atravesada y signada por las mismas condiciones de vida que se expresan en cualquier otro territorio vital, se trata de pensar la escuela como parte del territorio concebido en un sentido amplio, como contexto local o barrial en el que se despliega la vida social; ese mundo de la vida que se articula, o se relaciona desde la fractura (continuidad/discontinuidad) con el territorio escolar demarcando fronteras, puntos de tensión, zonas de confluencia y de exclusión.

Un enfoque territorializado de la convivencia escolar implica entonces situar, demarcar y definir, haciendo visibles: las tramas relacionales; las formas de estar juntos; los nombramientos de la realidad y las conflictividades de la cotidianidad de la escuela. El territorializar la convivencia es también de alguna forma dar cuerpo y voz a tan diversas formas de habitar el territorio escolar, dar cuenta del estar y del habitar el territorio, de vivir y de experimentar la escuela, de relacionarse con lo *otro diferente*. De otra parte, implica dar cuenta de las relaciones entre los sujetos de la escuela, con sus historias y experiencias vitales, con la norma y con lo que esta ha implicado para los contextos institucionales.

Sin desconocer las consecuencias que las condiciones generalizadas de la cultura y del modelo económico tienen en la escuela como institución, en este estudio nos ocuparemos de la escuela como territorio. Haciendo síntesis de

lo que hasta el momento se ha elaborado en relación al concepto de territorio y de territorialidad, se puede decir que lo que interesa para este proceso investigativo es la escuela que resulta de la demarcación, de la apropiación y significación sociocultural del espacio físico por parte de unos sujetos histórica, cultural y geográficamente situados; la escuela que es vivida, habitada y apropiada desde la particularidad de los territorios en las que estas se inscriben o de los que forman parte; es decir, como anota Galeano (2018), "las escuelas, en el reconocimiento de una pluralidad territorializada" (p. 34).

Según Isabel Avendaño (2010) un espacio de experiencia se vuelve territorio cuando es territorializado, lo cual implica una acción de significación "mediante hábitos, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo" (p. 30). Para Spindola (2016) son las colectividades, al apropiarse los espacios que las contienen y les dan un sentido ritual en su especificidad, las que hacen de un territorio una territorialidad. En cualquier caso, la concepción que permite abordar el contexto y la convivencia escolar desde un enfoque territorial implica además y más allá de la referencia a las condiciones y determinaciones geográficas, políticas o socioeconómicas, una perspectiva simbólica en el sentido en que la entiende Silvia Duschatzky (1999):

Desde una perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos periodos. La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido radicarán en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación.

La escuela entonces podrá erigirse en el "horizonte de lo posible" a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses. (p. 22)

La concepción de escuela que proponemos abordar, retomando estas múltiples apropiaciones, es entonces la de un lugar de la experiencia educativa y como espacio de convivencia, el cual es apropiado, habitado y significado de manera particular por los sujetos (individuales o colectivos), según sus referentes de vida, sociales, históricos, culturales y geográficos.

Finalmente, la escuela, como muchos otros espacios de experiencia, puede ser apropiado, habitado y significado de múltiples maneras; cuando un mismo espacio es significado de forma diferente por distintos sujetos (individuales o colectivos), se da lugar a múltiples posibilidades de territorialización no exentas de conflicto. No es el mismo territorio el de los niños que el de los jóvenes, como no se relaciona de la misma forma, ni es la misma significación del espacio físico, la del habitante que lo recorre y deambula por él, la del migrante que lo transita de manera temporal, la del desplazado compelido a buscar en él un nuevo arraigo, o la de la comunidad que comparte una memoria y una experiencia de habitarlo, de apropiarlo y de significarlo. De igual forma, la escuela no es la misma para los diferentes actores que la habitan por lo que resulta ser un espacio de tensiones internas, además de las tensiones que desde otras condiciones del territorio o de las exigencias y condiciones institucionales puedan surgir:

Las escuelas, como parte de los territorios locales, producen una cotidianidad en permanente tensión entre las políticas educativas impuestas desde los organis-

mos estatales y las necesidades concretas de las comunidades; entre el ejercicio de poder de grupos armados o delincuenciales que trazan fronteras y se disputan a las y los jóvenes para sus intereses y las acciones pedagógicas de resistencia de maestros para acercarnos a otras posibilidades de vida. (Galeano, 2018, p. 42)

De manera provisional y con la finalidad de hacer precisiones que permitan un abordaje territorializado de la convivencia, podemos decir que el territorio es la demarcación resultante de la apropiación y significación sociocultural del espacio físico, proceso que se da dentro de unas coordenadas simbólicas, históricas y geográficas específicas. Así, a partir de estas precisiones conceptuales, se propone abordar este acercamiento territorializado de la convivencia desde lo que Avendaño (2010) concibe son los ejes que articulan la noción de territorialidad: a) los vínculos de dominio y de poder; b) las pertenencias y las identificaciones; c) la apropiación, vista como forma(s) de vivir y habitar un territorio.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Nacional de Colombia (2016). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. Bogotá. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/459>
- Avendaño, I. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: el sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 7(8), 13-35. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/3063>

- Bayón, M. y Saraví, G. (enero-abril de 2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 8-15. DOI: <https://doi.org/10.29340/59.2046>
- Cuevas, P. (2017). Decolonizar la educación popular: resignificar la comunidad. En S. M. Torres (ed.), *Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los derechos humanos* (pp. 17-29). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Di Napoli, P. (24 enero-junio, 2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Zona Próxima*, (24), 61-84. DOI: [doi.org/10.14482/zp.24.8727](https://doi.org/10.14482/zp.24.8727)
- Di Napoli, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar: un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585-612. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n73/1405-6666-rmie-22-73-00585.pdf>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, J. (2018). La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios, sus escuelas y las memorias de sus habitantes. En A. M. Suárez (ed.), *Expedición Pedagógica Nacional: aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 41-55). Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/s000ec>
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J. y Menjura, M. (2017). La convivencia en la escuela. entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 129-152. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136007](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136007)
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. En A. Pui-ggrós e I. Dussel (comps.), *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo* (pp. 143-189). Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Spindola Z., O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(228), 27-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/421/42149082003.pdf>
- Zemelman, H. (septiembre-diciembre 2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>

# El saber de la discapacidad: conversaciones con gente de colores

---

Eduardo Delgado

**pp. 279-284**

## Presentación

---

Desde hace más de 14 años, se vienen realizando conversaciones con personas con discapacidad, sus familias, docentes en ejercicio y en formación, profesionales que trabajan en el campo de la discapacidad, la educación diferencial e iniciativas relacionadas con la comprensión de distintas formas de ser y estar en el mundo, comprometidos en distinta medida con la construcción de una sociedad inclusiva. En el programa de radio *Gente de colores*, cada semana, en la modalidad de entrevista abierta, se ha abordado la experiencia vital de las personas que viven de cerca este compromiso, compartiendo con muchas personas sus vivencias y las reflexiones que de ellas derivan.

La investigación en el campo de la Discapacidad ha estado centrada de manera extensa en aspectos de naturaleza funcional, rehabilitatoria y, en menor medida, en procesos educativos y sociales relativos a la inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad. Muy poco se ha trabajado, desde una perspectiva cultural de la discapacidad –en la cual se consideran los aspectos de la relación del sujeto con el entorno como un componente fundamental en el análisis– desde lo que se ha denominado la investigación inclusiva, en diferencia a la investigación sobre inclusión (Walmsey, 2004, citada por Parrilla, 2009), tomando la experiencia de las personas y su participación como actores primordiales de los procesos investigativos, siendo ellos *con* quienes se investiga, no *sobre* quienes se investiga.

Lo anterior implica, entre otras cosas, la necesidad de aproximarse a la voz y la experiencia de las personas, construyendo con estas las

claves interpretativas de la experiencia en lugar de aplicarles un patrón preconstruido. Entonces, se realiza un proceso de sistematización de las vivencias, condensadas en los relatos que las personas invitadas al programa han compartido a lo largo de los años de realización del programa desde una metodología conversacional; se toma cada uno de los programas, se transcribe y analiza siguiendo un proceso de análisis de contenido (AC), con el propósito de evidenciar las comprensiones centrales de cada uno de estos diálogos.

Para la Licenciatura en Educación Especial, el Departamento de Psicopedagogía y la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, el saber de la experiencia con la discapacidad y las relaciones con el entorno se convierten en insumos fundamentales para fomentar la inclusividad de acciones y proyecciones, para señalar caminos en los que participan las personas hacia quienes va dirigida la formación de los formadores.

## Antecedentes

---

El grupo de investigación de la Licenciatura en Educación Especial, que reúne los trabajos de distintos grupos y colectivos a través del tiempo, ha desarrollado distintos procesos que dialogan con los propósitos del presente estudio. Las investigaciones vinculadas a la construcción del campo de la Educación Especial, las de colectivos como familia y escuela, son algunos ejemplos de ello. El presente proyecto continúa con la tradición investigativa del programa y a la vez la interroga desde el lugar del saber de la experiencia con la discapacidad, constructo que fue explorado recientemente en la monografía



doctoral "Experiencia y enseñanza: seis docentes universitarios con discapacidad", realizada por el investigador principal de la presente propuesta.

### Situación de investigación

Como se señaló anteriormente, existen grandes posibilidades de investigación en el saber de la experiencia con la discapacidad, desde las posibilidades de exploración con los participantes del programa *Gente de colores*. Los 549 programas seleccionados para el análisis (de alrededor de 700 realizados en 16 años) han aportado multiplicidad de concepciones sobre el saber de la experiencia con la discapacidad y la diversidad en la voz de sus protagonistas. Esta voz, silenciada y substituida durante mucho tiempo por la de las teorías e interpretaciones diagnósticas y culturales, se expresa en las entrevistas que se han hecho durante este tiempo en el programa. Preguntados por sus experiencias, por lo que han aprendido a lo largo de su vida con la discapacidad, los invitados aportan claves de análisis para pensar la discapacidad, la diferencia y la inclusión, entre otras muchas temáticas. Estos relatos se convierten en el insumo para investigar inclusivamente, con las personas participantes, evidenciando las *áreas grises* de la investigación en estos temas desde la universidad, lo que nos permite orientar los esfuerzos en direcciones más comprensivas.

### Objetivo general del proyecto

Sistematizar el saber contenido en los relatos de experiencia con la discapacidad y la diferencia producidos al interior de las entrevistas desarrolladas en el programa *Gente de colores*.

### Referentes conceptuales.

#### El saber de la discapacidad

El saber de la experiencia resulta de contar, construir, inventar el sentido de lo vivido. Por todo esto y hacia la posibilidad de ampliarse a otros sentidos, se aborda la categoría denominada *saber de la discapacidad*.

La discapacidad, de acuerdo con Schalock (1999), es el resultado de la dinámica relacional entre una persona que tiene una diferencia en su funcionamiento orgánico o psíquico con respecto a la norma establecida para ese funcionamiento, y el entorno en donde se desenvuelve en lo cotidiano.

Desde esta mirada, la discapacidad es variable, dependiendo de la relación entre el sujeto y el entorno. Tiene que ver con los apoyos o barreras que este último ofrece para la participación del sujeto. Asimismo, la discapacidad no se sitúa en el sujeto, sino como resultante de la interacción; esto hace que se considere transitoria o permanente, teniendo en cuenta cómo la persona se adapta a las condiciones del entorno y trasciende las barreras. Aquí es clara la participación y las habilidades de la persona en la definición de la discapacidad. Frente a la consideración de enfermedad, si bien existe una condición de alteración del funcionamiento orgánico de base, la discapacidad no se considera enfermedad, ni al sujeto, enfermo, por lo descrito antes. Es una resultante siempre dinámica, en la cual la persona no es portadora, sino protagonista. Es una situación, más que una característica de la persona. De acuerdo con lo anterior, la referencia es *persona en situación de discapacidad* (o *persona con discapacidad*, como

se usa de acuerdo con la Convención para los derechos de las personas con discapacidad), no discapacitado u otro adjetivo semejante centrado en la persona.

Al referirse a la situación vital, se hace énfasis en la experiencia de vida, en las vivencias sucedidas en su relación con el entorno, con las otras personas y consigo mismo, con los conocimientos y significados que se han construido culturalmente para designar características y acallar la experiencia. Por esto, el saber de la discapacidad es un saber personal, particular, experiencial y cotidiano, surgido de la experiencia; no es el saber normalizado, medicalizado, construido por las disciplinas, que describe un síndrome. Es el saber que se origina en la reflexión sobre la experiencia de toda la vida de hacer las cosas de manera única, de encontrar otras formas de comunicación, de percepción, de solución de problemas, en fin: de vivir con los otros en contextos diversos. Por estas razones, el saber de la experiencia de la discapacidad es un saber construido permanentemente, interrogado e interrogante, que dialoga con otros saberes y, en el caso de los profesores universitarios con discapacidad, forma parte de su saber pedagógico y su enseñanza.

El saber de la discapacidad ha sido muy poco trabajado en la investigación pedagógica: generalmente se ha identificado con el saber sobre los trastornos y las estrategias didácticas para manejarlos al interior del aula de clase; nunca como saber de la experiencia, como parte del saber pedagógico.

### Investigación de la experiencia

¿Por qué investigar la experiencia educativa?  
¿Acaso no sería suficiente con acceder a los

relatos, a las vivencias referidas por sus protagonistas? Al respecto, Contreras y Pérez (2010) señalan que cuando se aborda investigativamente la multiplicidad de la experiencia, se refuerza y se muestra el saber que contiene y cómo puede adquirirse, los modos en cómo las experiencias han dado forma a nuestras vidas y cómo las construcciones de sentido nos han constituido, a la vez, como sujetos.

De acuerdo con lo dicho, la investigación de la experiencia parte del relato de la vivencia sin perderla, pero la elabora, construye el sentido y las relaciones, y sobre todo, nos muestra al interior, afectados y afectando el saber producido. Dicen Larrosa y Skliar (citados por Contreras y Pérez, 2010) que la investigación de la experiencia es muy afin con lo subjetivo, pero que eso no significa quedarse allí, en el subjetivismo, poniendo solo atención a los efectos internos. Hay que entender que de lo que trata el significado es de la relación entre el mundo y quien lo vive.

Continúan Contreras y Pérez (2010):

Por todo ello, la investigación, en cuanto que experiencia, se cuenta en primera persona: sostenida por quien cuenta su experiencia de aprender que es de lo que en definitiva trata el investigar. Y es que bajo esta perspectiva no es separable lo que se ha aprendido del proceso en el que se ha aprendido. En este sentido, no hay conocimientos-objetos que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia del ir interrogándose, irse preguntando en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación. No hay "conocimientos" sino procesos dinámicos

y subjetivos del conocer. Hay saber en cuanto que acción: podríamos decir, un "ir sabiendo". (p. 49)

## Metodología

### Análisis de contenido

Para el presente estudio, es la forma principal de análisis, estableciendo una relación entre los cada uno de los relatos de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta los sentidos y significados que los protagonistas dan a sus experiencias.

Navarro y Díaz (citados por Delgado y Gutiérrez, 1995) señalan que el AC tiene entre sus objetivos primordiales el establecimiento de las relaciones entre el nivel formal o superficie de un texto (sintáctico) y el nivel de significación (semántico y pragmático).

Las entrevistas desarrolladas a lo largo de 14 años se agruparon y categorizaron en una primera fase, a partir de las transcripciones globales de las conversaciones; en la segunda fase, se establecieron relaciones entre las categorías previas y las unidades de análisis definidas. En la tercera fase, en un proceso intertextual, se relacionaron y agruparon los registros correspondientes a las categorías –vinculando las emergentes– y se construyeron los relatos que condensan las distintas perspectivas sobre el saber de la experiencia con la discapacidad. En este momento se elaboran los desarrollos finales y las conclusiones.

## Referencias

- Contreras, J. y Pérez, N. (coords.) (2010). La experiencia y la investigación educativa. En *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Octaedro, EUB.
- Parrilla A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117.
- Sandoval, S., Delgado, E., Garavito, D. y Amador, Y. (2003). *La formación de docentes: concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Documentos Pedagógicos 8. Bogotá: Vicerrectoría Académica, Universidad Pedagógica Nacional.
- Schallock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 30(18.1), 5-20.



## Saberes interculturales en la escuela

---

Sandra Guido Guevara, Carolina García Ramírez y Claudia Rozo Sandoval

**pp. 285-294**

## A manera de introducción

**E**l proyecto de investigación "Saberes interculturales en la escuela", desarrollado por el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación tiene como propósito "analizar la dimensión del saber en cuatro prácticas pedagógicas interculturales en escuelas multiculturales de Bogotá", además de aportar elementos para el fortalecimiento de una propuesta pedagógica intercultural para todos, en clave de *justicia epistémica*. Para lograr estos objetivos se plantea un estudio etnográfico en el cual las instituciones con sus actores y saberes son protagonistas.

Los elementos teóricos que sustentan esta propuesta constituidos por pedagogías y prácticas pedagógicas interculturales en el contexto de unas relaciones saber/conocimiento como territorio en disputa. Sin embargo, es necesario profundizar en las dimensiones constitutivas de dichas pedagogías.

Este proyecto forma parte del horizonte de sentido de trabajo del grupo desde la profundización en la dimensión del *saber* y sus formas de circulación en escuelas multiculturales de la ciudad de Bogotá. Se ubica en trabajos de investigación que propenden por un marco del reconocimiento del otro y la reivindicación de las luchas por una educación otra. En este sentido, es pertinente, primero, comprender qué tipo de saberes son trabajados en la escuela, si estos siguen marcados por la obligatoriedad de saberes universales o, por el contrario, se ha dado lugar a saberes locales, ancestrales y propios. Así mismo, se debe analizar el diálogo y las tensiones entre lo universal y lo particular y su agencia.

Las realidades multiculturales tienen una riqueza de saberes múltiples que merece ser

visibilizada y trabajada en el aula. En este sentido, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se caracteriza la dimensión del saber y de qué manera circula en algunas prácticas pedagógicas interculturales para todos?
- ¿Qué saberes circulan en la escuela?
- ¿Qué relación existe entre estos saberes?
- ¿De qué manera circulan estos saberes en la escuela?
- ¿Cuáles son las concepciones del saber de los maestros de estas experiencias?

Para el concepto de saber retomamos a Escobar (2003), para quien la colonización del saber ha subalternizado el conocimiento y los saberes no occidentales, ubicados en la importancia de la descolonización del saber, el presente proyecto pretende configurar una red de historias locales para un contexto particular. Se trataría de una *articulación entre el conocimiento subalterno y el hegemónico en la diversidad de las historias locales*.

De Grosfoguel (2011) se retoma el concepto de *racismo epistémico*, generado por la inferiorización de los *no occidentales*, para lo cual en este proyecto, en general, y en la construcción de pedagogías interculturales, en particular, se requiere un diálogo horizontal interepistémico entre científicos sociales de diferentes tradiciones epistémicas y repensar las ciencias sociales. Para Dussel (2005), las relaciones multiculturales están cruzadas por asimetrías y la tolerancia es un elemento puramente formal de convivencia (muchas veces promovido en la escuela como ideal de las relaciones interculturales) que no resuelve la problemática actual de desigualdad para pueblos y comunidades y que no se solucionará si no existe un cambio estructural.

Un concepto retomado de este autor, muy importante para el proyecto, es el de *exterioridad cultural*, que no refiere a una mera *identidad* sustantiva, incontaminada y eterna, la cual ha ido evolucionando ante la modernidad misma, se trata de una *identidad* en sentido de proceso y crecimiento, pero siempre como exterioridad (p. 17) y, en este sentido, Dussel visualiza que estas culturas negadas pueden construir un proyecto transmoderno, en diálogo entre identidades y exterioridades.

Otro referente fundamental es el libro *Conhecimento Prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as ciencias"*, compilado por Santos (2006). En él, los autores descubren las implicaciones de la hegemonía de la ciencia y del totalitarismo epistémico y transitan hacia otros vínculos con los actores sociales desde conocimientos situados y localizados. Boaventura de Sousa Santos interpela el lugar del privilegio epistémico, el desbalance en sus formas de producción, legitimación y uso; todo lo cual tiene incidencias sociales que demarcan lugares de privilegio y de subordinación que trascienden a la producción científica y se instalan en la economía, la política, etc. Es importante retomar de este texto las siguientes afirmaciones frente al conocimiento: "Todo conocimiento científico natural es científico social, Todo conocimiento es autoconocimiento", "Todo conocimiento es local y total", "Todo conocimiento científico busca transformarse en 'sentido común'". Desde estas, se puede sustentar una *justicia cognitiva*, la cual se da en la base de transformaciones en las relaciones de saber y poder que van más allá de la educación en un marco de interculturalidad, puesto que implica la descolonización como experiencia de saber que dignifica la diferencia de las culturas y los sujetos que pertenecen a ellas. La justicia cognitiva también puede verse

como una forma epistémica de comprender las estructuras inflexibles de las instituciones educativas y cómo estas formas impactan a los sujetos de las poblaciones étnicas por el no reconocimiento de los diferentes conjuntos de saberes que surgen fuera de la producción académica. La justicia epistémica no niega la importancia de los conocimientos científicos, sino que pretende realizar una ecología de saberes, en la que diferentes saberes y diferentes formas de conocimiento pueden dialogar. Pero, al mismo tiempo, se requiere reflexionar sobre cómo la validación y legitimación de los saberes está fuertemente relacionada con la colonialidad y la jerarquización social.

En este sentido, en nuestro proyecto reivindicamos el pensamiento popular y la emocionalidad como parte fundante de las pedagogías interculturales y los saberes que circulan en ellas, dado que estas dan lugar al encuentro, la coconstrucción y el relacionamiento desde la subjetividad de alumnos y profesores (entendidos como grupos creados a partir de la diferencia).

Aquí es necesario precisar que utilizaremos el término *saber* desde la propuesta de Charabati (2017), por cuanto incluye el conocimiento, pero que además implica la relación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. Se utiliza en plural *saberes* para dar cuenta de la multiplicidad de elementos, prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación.

[...] dentro de los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar

de origen y la nueva patria. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción. (Charabati, 2017, pp. 41-42)

Se plantea entonces la posibilidad de

[...] evaluación (reconocimiento) de los otros modos de conocimiento en relación con su contexto, sin necesidad de ser subordinados a imperativos globales de racionalidad que ignoran el carácter situado de producción y apropiación de todas las formas de conocimiento y de sus consecuencias para las personas y lugares con una singularidad que les confiere su historia. (Nunes, citado por Santos, 2006, p. 62)

### Lo metodológico en la investigación

Indagar por los saberes y conocimientos que se agencian desde las prácticas pedagógicas interculturales, como propósito de esta investigación, nos lleva a optar por apuestas metodológicas que nos permitan comprender las prácticas educativas. En este sentido, Geertz (1978) advierte que el ejercicio etnográfico trasciende la aplicación de técnicas de recolección de datos; se trata de la construcción de descripciones densas que requieren un esfuerzo intelectual descriptivo e interpretativo, la búsqueda por el significado, el sentido y el contexto de las prácticas, enmarcadas en entramados simbólicos de realidades sociales y culturales. En esta línea, el método-en-

foque etnográfico, siguiendo a Guber (2001), plantea que el investigador construye una representación de lo que piensan y dicen los actores sociales a través del trabajo analítico.

Este proceso se lleva a cabo por medio de la interacción directa, corporeidad de los investigadores y la vivencia intersubjetiva, que los etnógrafos establecen con los sujetos, comunidades o grupos, y su objetivo principal consiste en descubrir o generar estructuras conceptuales que permitan entender las formas de actuar y significar la realidad por parte del *otro*, en el marco de una problemática de estudio definida por el investigador. De acuerdo con Hammersley y Atkison (2005), la necesidad de interacción directa implica la realización del trabajo de campo, instancia de incursión sistemática del investigador en la vida cotidiana del grupo, quien vivencia durante un tiempo relativamente extenso, observa, escucha, pregunta y escribe, es decir, recoge y organiza toda la información que pueda ser de utilidad respecto del tema de estudio.

La exigencia del método-enfoque etnográfico durante el trabajo de campo, que como ya fue descrito, involucra el estar ahí, vivenciar las prácticas y sus actores, demanda preparación teórica y procedimental entre lo que plantea la teoría (prescriptivo) y lo que requiere el contexto (situacional) como fundamentos del análisis. Esta apuesta investigativa requiere del investigador un trabajo constante de reflexividad (Guber, 2011), en relación con su postura epistémica, con sus condicionamientos sociales, ideológicos y sus vínculos con los grupos sociales con quienes realiza la investigación. Así, el proceso de conocer la realidad concreta, en este caso educativa, permite avanzar teóricamente (Rockwell, 1985) lo cual implica una elaboración conceptual, relación



entre los fenómenos observables y conceptos generales para ser comprendidos e interpretados, a propósito del campo de conocimiento en el cual se inscribe dicho fenómeno social.

Las apuestas iniciales del grupo de investigación con relación al enfoque-método etnográfico, realizadas al finalizar el año anterior, se vienen confrontando con la realidad actual: la situación de confinamiento, originada por el covid-19, ha traído modificaciones sustantivas en las formas tradicionales de interacción y ha puesto en evidencia las profundas desigualdades sociales que revelan consecuencias distintas de la pandemia; siguiendo el trabajo de Fontana (2020), es imprescindible aportar a la construcción de una conciencia colectiva que trascienda los fines individuales, lo cual implica reformular esas distancias *normalizadas* entre el *nosotros* y *los otros*, y avanzar hacia otros modos de vivir juntos.

Sobre el particular, desde la investigación reconocemos que las condiciones de confinamiento inciden en la actual forma de hacer educación, de generar procesos pedagógicos e implica también al enfoque metodológico asumido, al considerar que esta *normalidad* produce efectos directos en los vínculos sociales, en las maneras de habitar los espacios de socialización (incluida la escuela y las aulas), de vivenciar experiencias que están desafiando el hecho educativo, las formas de enseñar, los aprendizajes, los contenidos, la evaluación, entre otras. Lo anterior nos interroga respecto al tipo de prácticas pedagógicas que tienen lugar en el *encierro obligado*, la manera como circulan los saberes/conocimientos que las configuran como interculturales, al tiempo que nos invita a analizar esas nuevas formas de interacción, de sostener los vínculos con la escuela, sus implicaciones y los fundamentos éticos del trabajo etnográfico en

los nuevos territorios de aula que se construyen entre redes de conectividad, materiales pedagógicos, guías, grupos de WhatsApp, correos electrónicos, reuniones de profesores, intervención de la familia al espacio del aula ampliado por la contingencia, disposiciones de la política para intentar regulaciones, entre otros.

Como referentes para abordar la nueva condición, acudimos al trabajo de Hine (2003) sobre etnografía virtual que, de alguna manera, ha permitido indagar, comprender e interpretar los entornos web para explorar las conexiones entre lo virtual y lo real, las identidades y subjetividades que emergen en esos vínculos, una *etnografía sin cuerpo físico*; todo lo cual nos asiste para pensar e indagar por el momento presente. Sin embargo, advertimos que es preciso arriesgar otros modos de leer, comprender e interpretar las prácticas, así como las formas de circulación de los saberes interculturales en permanente tensión con los conocimientos de matriz eurocentrada presentes en la institución escolar y que, para el caso de nuestra etnografía educativa, instala el aula en territorios diversos, dispares, complejos, que reclaman del investigador otros ejercicios de observación, otras formas de comprender el estar presente, la cotidianidad del aula, resignificar las fronteras entre lo real y virtual, componer otras realidades y actualizar las preguntas según Roza et al. (2020) que, en esta nueva condición, desafían tanto la existencia de la vieja escuela como a las nacientes apuestas por pedagogías interculturales.

En la línea de nuestra apuesta etnográfica, invitamos a los profesores de las instituciones participantes: Institución Educativa Distrital (IED) Estanislao Zuleta, IED José Joaquín Castro Martínez, IED República Bolivariana de Venezuela, Escuela Normal Superior María Montessori, para

construir colectivamente las reales posibilidades del trabajo de campo. Como resultado del encuentro identificamos: los métodos de trabajo empleados en estas nuevas prácticas, los tipos de saberes y conocimientos que las constituyen y algunas consideraciones sobre lo metodológico en la investigación. También se evidenciaron, como parte de la experiencia vivida para sostener las *prácticas escolares*, tres momentos que las han establecido: caos inicial resultado de la situación emergente, el trabajo de reflexión para el mejoramiento de la práctica, y la resignificación y configuración del trabajo en aula; lo anterior evidencia la revisión y el compromiso permanente en torno a la práctica pedagógica de los profesores para responder a la coyuntura.

Sobre los métodos de trabajo encontramos desde guías en papel que se disponen en lugares accesibles para los estudiantes, pasando por encuentros vía WhatsApp, correos electrónicos, plataformas (Zoom, Meet, Facebook, etc.), guías interdisciplinarias, talleres de escritura, actividades que vinculan a los miembros de la familia. En general, lo anterior da cuenta del desafío por mantener los vínculos con la institución educativa en los nuevos territorios de aula.

En cuanto a los saberes, los maestros refieren el trabajo con saberes cotidianos, interculturales, los oficios, la dimensión del *otro*, lo afectivo, lo familiar, lo cotidiano, la memoria; en síntesis, dimensiones significativas de la existencia. Por último, las consideraciones sobre lo metodológico permiten advertir la relevancia de narrar la experiencia pedagógica de esta época, lo cual incluye registrar la relación salud/comunidades, las cosmovisiones para pensar el momento presente, así como la construcción colaborativa del proceso etnográfico.

Es claro que la actual condición también desafía la investigación y nos lleva a repensar, desde el lugar de la institución escolar, las interacciones y los lazos sociales que se tejen en estos nuevos territorios que, sin duda, nos obligan a actualizar las preguntas por esta nueva forma de estar juntos.

### Avance de resultados

Debemos entender que la producción del conocimiento [saberes] es un hecho político, cargado de intereses e intencionalidades y ubicado geográficamente. El conocimiento es localmente producido, da cuenta de procesos históricos constitutivos y de las múltiples condiciones sociales que lo producen, lo que implica reconocer tanto su concreción como su ubicación, de esta forma "la 'historia' del conocimiento [saberes] está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un "lugar de origen".

**Albán (2012, p. 26).**

Durante este proyecto hemos venido conversando con maestros de las cuatro IED; a continuación presentaremos algunas de las prácticas pedagógicas que en ellas se desarrollan y su relación con los saberes, a lo largo de 2020 que, por sus características, devela la incertidumbre, el distanciamiento y la preocupación permanente por la existencia/supervivencia del otro que se ha perdido ante nuestros ojos.

La IED Estanislao Zuleta, ubicada en el barrio Alfonso López, de la localidad de Usme, nos acompaña a dialogar desde las prácticas desarrolladas por la profesora de Matemáticas que trabaja con grupos de 8° a 11° grado, y la orientadora de la jornada mañana, quienes plantean que, a partir de la pandemia, comprendieron la necesidad por cuestionarse sobre la cotidiani-

dad, pues en el principio del confinamiento todo se siguió trabajando de la misma manera, como si nada hubiese sucedido, así que las prácticas de la presencialidad fueron trasladadas a las guías, a los mensajes de WhatsApp, a las plataformas y el proceso colapsó. Lo cual les permitió re-pensar el sentido, los contenidos temáticos, las didácticas y las prácticas pedagógicas, para articularlas a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Esto facilita el diseño de guías que se comparten en la página web de la institución para quienes tienen conectividad, o como material impreso que se dispone en una papelería cercana a la sede principal, y que después los niños trabajarán para entregarlas y así recibir retroalimentación de sus maestros, siempre flexibilizando el proceso.

Es importante señalar que, en esta experiencia, la orientadora identifica algunas creencias asociadas a la dimensión étnica que pone a algunos niños y niñas indígenas y afrodescendientes en condición de déficit de aprendizaje, por no considerar las formas diversas de comprender los saberes académicos.

En el caso de la IED José Joaquín Castro Martínez, ubicada en el barrio Bello Horizonte, de la localidad de San Cristóbal, conversamos con tres maestras: una de Sociales, quien trabaja con grupos de 8° a 11° grado; una de Matemáticas, y una de Lengua Castellana, ambas con grupos de 4° y 5°, y el gestor cultural, perteneciente a la comunidad indígena Eperãrã sia pidãra y quien hace acompañamiento a los niños indígenas que estudian en la institución.

Este grupo de maestros, para quienes la escuela se concibe desde el espacio físico, que como ya se describió se ha trasladado al entorno digital y en general al hogar, trabaja mediante la implementación de grupos de Facebook en los

que se promueve la lectura y la escritura, para luego llegar a la producción de textos colaborativos y creativos a través de un encuentro sincrónico mediado por la plataforma Zoom. Así mismo, implementan semanalmente guías interdisciplinarias e interculturales, algunas de las cuales son elaboradas en conjunto por las maestras y el gestor cultural; por ejemplo, en Matemáticas se emplea el juego de la mancala, los diseños de pintura facial, y los números en diferentes lenguas, especialmente en la *sia pedée*; además, el grupo realiza videos de diferentes temáticas para compartir con los niños, quienes envían evidencias de su trabajo en videos y audios que, en muchas ocasiones, tienen gran retraso debido a que no cuentan con celulares propios o por dificultades en la conectividad. En el marco de esta experiencia, las maestras resaltan la necesidad de cuestionarse por el significado del virus en el interior de las comunidades indígenas que son parte del colegio, ya que el gobernador y líder comunitario *eperãrã sia pidãra facellió* justamente a causa del virus, lo cual ha afectado los procesos internos de la comunidad y su relación con las actividades de la institución.

Desde la Escuela Normal Superior María Montessori, ubicada en el barrio Ciudad Berna, de la localidad Antonio Nariño, trabajamos junto a la maestra de 9° y el maestro de 10° y 11° en Educación Artística e Investigación; un maestro de Sociales en 6°, y la coordinadora de Práctica Pedagógica de la jornada mañana. Esta institución, a diferencia de las otras, desde abril tiene acceso a la plataforma Teams, y el 93 % de sus alumnos cuenta con conectividad permanente, así que el trabajo desarrollado tiene unas dimensiones distintas en la medida en que, si bien el proceso se media virtualmente, este se mantiene de manera constante, siempre pensando

en que trasladar la escuela a los hogares tiene diversas implicaciones. En este sentido, el grupo de maestros trabaja con base en etnografía colaborativa (observación participante), procura la articulación de asignaturas, diseña formatos para estudiantes y sus familias, y realizan *clases permanentes* con un porcentaje de trabajo autónomo y de trabajo en línea; las clases grabadas, y los estudiantes también realizan videos. Aunque la institución cuenta con la posibilidad de conexión permanente, el maestro de Sociales, quien en sus clases recurre a la memoria, tradiciones y prácticas de la población muisca, considera que esta situación a la que se enfrenta no le permite desarrollar su práctica desde los sentidos ancestrales que implica estar junto a la otra persona, disfrutar de los instrumentos y del encuentro, así que círculos de palabra, celebraciones y rituales se vuelven simplemente un contenido más con fotografías e imágenes que perfectamente se pueden conseguir en cualquier video, o en cualquier lectura de un libro o una revista, así que para los niños no es significativo.

En la Normal, además de encontrarnos con los maestros, hemos tenido la posibilidad de participar en dos charlas de la Cátedra Montessoriana, en las que dialogamos junto a maestros y estudiantes sobre los sentidos y significados de las prácticas pedagógicas interculturales, a través de Teams, al cual se conectan más de 100 alumnos de manera sincrónica, quienes en sus intervenciones reflexionan y aportan desde la cotidianidad que viven como maestros en formación. Esta posibilidad de diálogo nos descentra del *extractivismo investigativo* en el que fácilmente se puede caer desde una perspectiva colonial y jerarquizante.

En la IED República Bolivariana de Venezuela, ubicada en el barrio Santa Fe, de la localidad de

Los Mártires, los vínculos con las profesoras de Sociales, de Artes y la Orientadora, han permitido el desarrollo de esta *particular etnografía* desde prácticas de colaboración, discusión y diálogo permanente. La selección de actividades y el diseño de materiales se ha establecido como uno de los aspectos centrales en esta nueva forma de diálogo educativo, trabajan en guías, realizan encuentros por los medios disponibles (WhatsApp, llamadas, plataformas); desde la apuesta intercultural se apoyan en métodos inductivos, el mapeo de contextos; y con el apoyo de otras instancias, trabajan también en la organización y creación del Carnaval por la Vida de manera virtual, que este año tendrá como tema "cuidar y celebrar la vida"; así como en el diseño y la producción de un material artístico que será entregado a los niños y sus familias, como un juego interactivo que aborda las migraciones y los vínculos con la escuela.

En cuanto a los saberes interculturales se identifican saberes cotidianos, de supervivencia, oficios y prácticas tradicionales del hogar; se resalta la dimensión afectiva, en torno a la pedagogía de la esperanza, el cuidado de sí y del otro, que se extiende a la familia; solidaridad, hermandad, afecto; estrategias de acompañamiento para evitar la deserción, para sostener los vínculos, a través de llamadas, mensajes, comunicación por WhatsApp, reunión con los padres; en relación con las emociones desde el área artística se han diseñado diversas actividades que facilitan a los estudiantes exteriorizar sus sentires, angustias y deseos.

## Análisis

---

Este análisis inicial se adelantó a partir de dos guías de Artes de una de las instituciones partici-

pantes en el proyecto, cuyo eje de aprendizaje es *ciencia y saberes tradicionales para reconocer la importancia de nuestro territorio*, diseñadas para los grados de 6° y 7°. Frente a la pregunta por el tipo de saberes que circulan en las prácticas pedagógicas, encontramos saberes ancestrales (especialmente indígenas), desde los cuales se proponen diálogos con lo familiar, las emociones y el momento actual de la pandemia; así mismo se articulan saberes occidentales como teoría del color, teoría semiótica en general, con saberes de comunidades ancestrales como tejido, bordado y técnicas de pintura vegetal; las interacciones entre profesores, estudiantes y padres de familia comienza a tener un lugar distinto, lo cual se evidencia en los vínculos de la familia para el desarrollo de las actividades académicas.

En este material se articulan disciplinariamente las ciencias sociales, la literatura y las artes utilizando como fuentes materiales sobre saberes ancestrales indígenas, fuentes pictográficas de artistas, fotografías de la realidad colombiana, como el parque Tierradentro, el Parque Arqueológico de San Agustín, la comunidad wayuu. En cuanto a la estructura metodológica y a la secuencia didáctica, se mantienen instrucciones desde el *deber hacer* que posteriormente se amplían a posibilidades más creativas, se introduce el tema del color con las prácticas culturales de los pueblos indígenas y se contextualiza el trabajo desde la comunicación simbólica a través de narrativas de historias. La guía permite que los estudiantes afiancen aspectos teóricos y prácticos de las artes plásticas.

Como parte del enfoque-método de esta particular etnografía, la revisión de los instrumentos para la construcción de las evidencias empíricas permitió identificar que las condiciones de trabajo pedagógico, durante la pandemia, también

interpelan el tipo de saberes que circulan por estas apuestas, y nos llevó a preguntar ¿qué es lo que configura los saberes interculturales en las prácticas educativas mediadas por la pandemia?

En este sentido es preciso continuar con la construcción dialógica con los profesores que son parte activa de esta investigación, concretamente para ajustar los elementos que permitan evidenciar la riqueza de otros saberes, que a la fecha no estaban considerados, fundamentalmente lo relacionado con saberes cotidianos, el saber/hacer como dimensión de la condición técnica instalada en prácticas tradicionales, como por ejemplo el tejido.

## Conclusiones

Es importante destacar el trabajo que desde estas experiencias han realizado los profesores por vincular saberes que trascienden la formalidad de lo instituido en las dinámicas escolares. Esto, evidentemente, ha significado tensiones en las formas de producción de los materiales entre los contenidos prescritos por el Ministerio de Educación Nacional ante las apuestas de los maestros sobre sus propias áreas de saber y las necesidades de reconocer dimensiones afectivas, emocionales, cotidianas.

Es claro, que la situación de la pandemia ha generado transformaciones en las apuestas pedagógicas interculturales, por la dificultad de integrar la dimensión del cuerpo, la gestualidad y otros elementos del contexto inmediato que, en general, contribuyen a las explicaciones de los contenidos, facilitan los diálogos y la interacción. Lo anterior, debido a las dificultades en las condiciones de producción de las guías (tiempos, número de guías, experticia en el diseño de materiales), los condicionantes institucionales y

de la política, hechos que inciden en la autonomía docente.

A manera de cierre, no de conclusión, se puede afirmar que esta ruta de trabajo se ha configurado en el camino y que, por la propia condición particular en la que nos encontramos, implica reflexión permanente sobre las prácticas, las didácticas, el mismo enfoque etnográfico, que nos convoca a la apertura para explorar los saberes diversos que hoy están modificando la forma tradicional de hacer escuela.

## Referencias

- Albán, A. (2012). Epistemes "otras": ¿epistemes disruptivas? *Revista Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, 6, 22-34.
- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación) México: Newton, Edición y Tecnología Educativa y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa Modernidad/Colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Fontana, L. (2020). Pandemia y rearticulación de las ciencias sociales. *Perifèria*, 25(2), 111-114.
- Geertz, C. (1978). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Revista Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hine, C. (2003). *Etnografía virtual*. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Recuperado de <https://cazembe.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografica-y-teoria-de-la-investigacion-educativa6.pdf>
- Rozo, C., Posada, Benavides, García, C. y Guido, S. (2020). *Informe de avance de la investigación "Saberes interculturales en la escuela"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, B. (org.) (2006). *Conhecimento Prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as ciências"*. 2a. ed. Sao Paulo: Cortez Editora.

# Investigación para la divulgación del conocimiento histórico: Los discursos hegemónicos de la paz en Colombia

---

Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón

**pp. 295-300**

## Introducción

La presente ponencia tiene como intención dar cuenta de un proyecto de investigación para la divulgación del conocimiento histórico, realizada en el marco de la convocatoria jóvenes investigadores de 2018 y financiada por la Universidad Pedagógica Nacional y MinCiencias. Dicha investigación tuvo dos momentos: primero, se estudiaron los discursos hegemónicos de la paz en tres momentos; la guerra de los Mil Días, el Bogotazo y el proceso de paz con el M-19. Para posteriormente, construir tres *storyboards* de carácter educativo que permitieran ampliar las discusiones sobre la paz.

El siguiente texto presenta el origen de la propuesta, y las razones por las cuales se convirtió en una preocupación la Ley 1732 de 2014 que creó la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas. Luego, se expone el análisis de la investigación, donde se describe de manera breve el contexto de cada periodo y los análisis desde las categorías construidas. Finalmente, se realizan algunos comentarios a manera de pregunta, con el fin de invitar a seguir indagando y generando propuestas alternativas a las políticas vigentes y a su lectura precaria de la paz.

## Origen de la propuesta

Este proyecto nació del diálogo con varios profesores que veían en las cartillas del Ministerio de Educación Nacional y en la exigencia de llevar rápidamente reflexiones sobre la paz a la escuela, un afán por hablar de la no violencia, la tolerancia y la reconciliación. La Cátedra de la Paz se observó en la práctica como una finalidad para el futuro que se reducía a la eliminación del conflicto.

Lo anterior me llevo formular las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de paz es la que se quiere implementar en la escuela? Y ¿sí podemos pensar una manera distinta de abordar la paz? Dichas interrogaciones fueron claves para pensar cómo construir en las aulas un espacio de reflexión en el que se pueda observar de qué manera la paz, entendida como una construcción social, continuamente en tensión por intereses políticos, ha sido utilizada para la implementación de discursos dominantes sobre el orden social.

Una lectura que aportó bastante a construir el camino fue el capítulo "Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz", de la profesora Sandra Rodríguez (2016), donde se esbozan de manera sintética las demandas educativas de los periodos que se investigaron en el presente proyecto. De ahí que se buscara profundizar en términos históricos los usos políticos de la paz, con el fin de ampliar la mirada más allá del momento coyuntural que vive el país.

## Planteamiento y desarrollo

La indagación centró su análisis en investigaciones, libros, artículos académicos y de prensa, que se relacionaran con los periodos a investigar. Así, se registraron citas, análisis y datos en tres matrices que evidenciaran los discursos hegemónicos de cada época; posteriormente, se elaboraron tres ensayos en los que se caracterizaron los discursos acerca de la paz en tres momentos donde los altos niveles de violencia y la pérdida de la institucionalidad hicieron que se buscaran caminos para reestablecer el orden.

En los tres periodos nombrados anteriormente se encontraron elementos comunes: a) el control del enemigo, como un lugar de señalamiento de



todo aquello que fuera una amenaza para el discurso sobre nación que deseaba consolidarse; b) las convocatorias a la unidad nacional, como estrategias de cohesión que buscaban dirigir la mirada a unas formas de entender la paz y la sociedad; c) la ética de la actuación, como un campo que delimitaba el deber ser del individuo y la sociedad, y d) el fortalecimiento del Estado, como las estrategias e inversiones ejecutadas para defender la institucionalidad, vinculadas en gran parte al ordenamiento de las Fuerzas Militares y la Policía.

Estas categorías permitieron ampliar los modos en que las instituciones generaron acciones que fueron dibujando la bandera de la paz, y con las que es posible comprender por qué dichas acciones incluían unas maneras de entender la sociedad en paz y excluían otras; todo esto cuestiona la representación del color blanco en la bandera y su relación con la paz como un símbolo despolitizado.

Luego de construir las matrices, se realizaron tres ensayos que caracterizaron a partir de las categorías los usos políticos de la paz, los análisis permitieron hacer elecciones en la posterior construcción de los guiones para la elaboración de un producto audiovisual conocido como *storyboard*, el cual ha venido ganando impacto importante en internet, pues se ha convertido en fuente de consulta de varios estudiantes, al permitirse explicar conceptos, periodos históricos, pensadores, etc. De manera que esta herramienta se consideró para circular el análisis acerca de la paz en los tres periodos analizados, en distintos escenarios, como las aulas de clase.

## Contexto de los periodos y lugares comunes

A continuación, se exponen, brevemente, los periodos analizados y algunos análisis sobre las categorías abordadas. El primer momento, la guerra de los Mil Días (1889-1902), se conoce como la confrontación de liberales y conservadores, también como el evento que aprovechó Estados Unidos para quedarse con la construcción del canal de Panamá. Este conflicto dejó al Estado envuelto en una serie de problemas institucionales, económicos, sociales y políticos que trataron de solucionarse, a partir del control de los vencidos, los liberales, pero también de la censura de ideas que venían de Europa, relacionadas con el socialismo. Por consiguiente, se estableció un discurso suprapartidista que intentó superar la lucha bipartidista, desde la visión conservadora (ver Figura 1), bajo las creencias católicas, el amor a la patria y a los valores hispánicos, de ahí, que este periodo se caracterizara por un fuerte discurso clerical (Urrego, 2002).



Figura 1. Captura del *storyboard*, Guerra de los Mil Días

Fuente: <https://cggutierrezp.wixsite.com/discursoshegemonicos/guerradelosmildias>

El control sobre la prensa, así como la implementación de la Ley 39 de educación en 1903, fue fundamental para establecer políticas eugénicas de orden social, vinculadas a mejorar la raza, y a construir un relato patriótico. Por este motivo, el bogotano se veía como una pauta a seguir, como figura de identidad nacional, lo que propició una transformación de los espacios locales a nivel nacional a través de la Academia de Bellas Artes en la construcción de monumentos. Por último, fue necesario centralizar el monopolio de la fuerza, a partir de la preparación de las fuerzas armadas, sin embargo, se empezó a tejer una relación entre políticos gamonales y militares que tendría efectos violentos para la historia del país.

El segundo momento analizado, el Bogotazo, proyectó a través de ejercicios de violencia la confrontación bipartidista, y de distintos grupos sociales que no se reconocían en los proyectos elitistas y clasistas de liberales y conservadores. El periodo que va de 1934 a 1945 se caracterizó por gran convulsión social, el pueblo pasó de ser un actor pasivo a participar políticamente a través de movilizaciones y alianzas que no se habían generado antes en el país (Green, 2013). A esto se sumó que un sector de los liberales intentó cambiar las políticas sociales y económicas de la hegemonía conservadora.

Lo anterior generó constantes disputas culturales y territoriales. Hacia 1946, el Gobierno nacional empezó a perseguir a los liberales gaitanistas, acción que aumentó con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán (ver Figura 2). La crisis institucional, que se vio reflejada en el cierre del Congreso en 1949 y la poca credibilidad en el Gobierno, ocasionó que se levantaran juntas revolucionarias por el resto del país. La solución

a este supuesto desorden fue afrontada por los conservadores en principio, pero al no tener una respuesta favorable, el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla en 1953 se encargó de contrarrestar las revueltas.



Figura 2. Captura del storyboard, *El Bogotazo*

Fuente: <https://cggutierrezp.wixsite.com/discursoshegemonicos/9abril1948>

Durante este periodo, el pueblo y el comunismo se vieron como una amenaza a las políticas vigentes de la hegemonía conservadora. La revolución en marcha de López Pumarejo abrió el panorama a políticas de intervención social e inversión a la educación. Las confrontaciones entre liberales y conservadores se expresaron en la lucha elitista entre partidos, y en la presión y movilizaciones de colectivos y grupos gaitanistas hacia la oligarquía.

Aun así, la defensa de la patria y el ataque a las ideas foráneas mantuvieron el discurso conservador y elitista desde algunos canales de prensa y programas de radio. La orden institucional y la democracia cristiana atacaron cualquier estética o muestra artística, que no resaltara el lugar de la Iglesia y la sumisión de la mujer, de manera que lo católico se observaba como un proceso de civilización desde los buenos valores. Otro campo importante fue la profesionalización

del ejército para la lucha anticomunista, que se vio reflejada en la represión a las juntas revolucionarias y a la movilización social.

La lucha anticomunista se fue transformando. El proceso de paz con el M-19, último momento histórico analizado, se caracterizó por su ambiente violento. Sin embargo, durante los años ochenta y noventa se generaron varias condiciones institucionales que hicieron posible hablar de paz con los grupos alzados en armas, entre ellos el M-19 (Movimiento 19 de Abril). Las demandas internacionales, en relación con los derechos humanos, los cambios económicos que venían implementándose en varias partes del mundo, y el reconocimiento del conflicto armado como un problema interno, lograron crear escenarios de diálogo que, en principio, se utilizaron como estrategia militar, pero que, con el tiempo, empezaron a ser apoyados por un país que estaba inmerso entre el narcotráfico, el surgimiento del paramilitarismo y la ofensiva de las guerrillas.



Figura 3. Captura del Storyboard, *Negociaciones M-19*

Fuente: <https://cggutierrezp.wixsite.com/discursoshegemonicos/negociacion%3%B3conelm-19>

En este contexto, la manera de controlar la subversión tuvo dos caras: por un lado, se otorgó

participación en la vida pública del país, y por otro, se mantuvo la persecución a los opositores políticos en todo el territorio nacional (Leal, 2002). Este control territorial permitió afianzar discursos de unidad en relación con políticas de desarrollo y modernización, por esta razón se dio una inversión fuerte a la lucha contra el narcoterrorismo y la guerrilla. Finalmente, la *Constitución de 1991* puso de manifiesto el proceso de paz con el M-19, y la invitación a la desmovilización de otras guerrillas, pero en investigaciones como la de Consuelo Ahumada (1996) se analiza cómo la nueva carta política, disfrazó la consolidación del neoliberalismo que venía implementándose desde Virgilio Barco, también fue utilizada como bandera política para las nuevas alianzas territoriales, el nuevo modelo económico le quitó responsabilidades al Estado, a la vez que era apoyado por grupos paramilitares.

### A manera de cierre

Lo expuesto hasta el momento, invita a cuestionar los discursos dominantes en relación con la paz, como también a pensar posibles temáticas que pueden ser abordadas en la Catedra de la Paz (ver Figura 3) y se convierta en un espacio para reflexionar frente al reclamo por la justicia y la verdad.

El país se encuentra actualmente implementando un proceso de paz con el grupo más antiguo, pero se ha visto cómo se evade el papel de la justicia transicional, así como las demandas de las víctimas y varios sectores afectados por el conflicto armado. La paz de hoy se reflexiona desde el perdón y la reconciliación, consignas que están incentivando políticas de olvido, y que se defienden en relación con la no polarización, y a la unión de unos intereses económicos.

En este sentido, es necesario preguntar: ¿Qué tipo de paz es la que se quiere actualmente? ¿A quién beneficia? ¿Podemos pensar una paz distinta a la que nos han ofrecido las élites políticas? ¿Podemos pensar la paz como un proceso donde la justicia y la memoria, como demanda de los sectores victimizados se convierta en una política de reconocimiento por encima de los llamados al olvido y la reconciliación?

### Referencias

---

Ahumada, C. (1996). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Bogotá: El Áncora Editores.

Green, W. (2013). *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Leal Buitrago, F. (2002). *La seguridad nacional a la deriva: del Frente Nacional a la pos-Guerra Fría*. Bogotá: Alphaomega.

Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. (pp. 135-158). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Urrego, M. (2002). *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la Guerra de los Mil Días a la Constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Tres experiencias de educación comunitaria  
de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Aportes a la construcción de paz  
y reconciliación nacional

---

Sonia Beatriz Rodríguez Salcedo e Ingrith Katherine Viasus Poveda

**pp. 301-316**

## Introducción

Las propuestas de investigación como jóvenes investigadoras de la convocatoria 812 de Colciencias del año 2018, se desarrollaron en el marco del proyecto de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), "Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional. Tres propuestas de formación en educación comunitaria", del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>1</sup>. Este proyecto de investigación se inscribe en el eje 3 del proyecto de desarrollo institucional Universidad Sin Fronteras, allí se propuso la recuperación de los acumulados históricos y pedagógicos que ha tenido la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en cuanto a la formación de personas jóvenes y adultas, de líderes sociales y profesores en el ámbito de la educación comunitaria desde mitad de la década de 1970 hasta el final de siglo pasado. Ello forma parte de reconocer los acumulados académicos y formativos tenidos en la UPN en sus 65 años de historia, en los que ha construido conocimiento educativo, pedagógico y social, además de ser la formadora por excelencia de los maestros del país.

El propósito central de la investigación fue la reconstrucción de la memoria oral y documental de tres proyectos educativos comunitarios desarrollados por la UPN entre 1970 y 2000, analizando e interpretando sus sentidos, trayectorias, rasgos y aportes al campo actual de la educación comunitaria; cada una de las tres experiencias leyeron de manera comprometida las particularidades

del contexto histórico en que se desarrollaron. Para el caso del Centro de Educación de Adultos (CEA) en los años 1970 se daba la expansión de la educación de adultos y la alfabetización, al tiempo que tomaba mucha fuerza la propuesta de Educación Popular adelantada por Paulo Freire desde el sur del continente, fundamentada en principios como; leer la realidad de manera crítica, alfabetizar conscientemente y como una opción de asumirse políticamente ante las problemáticas sociales y educativas del momento.

En los años 1980, en la experiencia del Programa de Educación Comunitaria (Preco), Colombia atendía situaciones sociopolíticas y económicas que surgían del narcotráfico como la violencia y el desplazamiento, que marcaron el curso del país durante varios años. Paralelo a ello, nacían y se fortalecían las organizaciones sociales, barriales y populares que apostaban otro camino para construir la sociedad. Ya para los años 1990, en el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacionales (PEPRN), el país mostraba otra cara con el inicio del proceso de paz con los grupos al margen de la ley y el gobierno de turno, al tiempo se sumaba un giro total al ordenamiento social y político con la aprobación de la Constituyente de 1991.

Por otra parte, el proyecto de investigación en que se desarrollaron nuestras propuestas como jóvenes investigadoras, estuvo orientado en reconocer la construcción de la educación comunitaria como campo de conocimiento educativo pedagógico permanente, donde se abordó desde el interior la discusión de sus intencionalidades políticas y finalidades educativas. Porque de allí, consideramos, depende la orientación político-educativa del proyecto, pues a diferencia de la educación popular, la educación comunitaria maneja dos discursos políticos que

<sup>1</sup> En este proyecto participaron los educadores: Alfonso Torres, Amadeo Clavijo, Alcira Aguilera, María Isabel González, Víctor Manuel Rodríguez.

se revierten en prácticas educativas diferentes entre sí, las cuales rayan con el antagonismo; particularmente nos referimos a las perspectivas funcionalista y crítica, de allí, comprendimos particularidades de los aportes a la cultura de paz y reconciliación.

### Abordaje de la paz a partir del eje estratégico presentado a la convocatoria 812 de Colciencias, de jóvenes investigadores e innovadores

Las propuestas de investigación fueron pertinentes para la convocatoria 812 de Colciencias del año 2018, porque permitieron hacer frente al desconocimiento histórico de procesos y experiencias educativas que contaron con una amplia trayectoria e intencionalidades políticas y pedagógicas en la UPN; de personas que creyeron en la posibilidad de gestar un futuro distinto para nuestro país desde la educación de adultos. De allí la importancia de intercambiar y poner en diálogo con las generaciones actuales los acumulados y aportes de estos procesos históricos que promovieron en su momento una cultura de paz y reconciliación, que merecen ser retomados y reconocidos dentro de la Universidad.

En ese sentido, las propuestas de investigación se enmarcaron en la dimensión de la construcción de paz<sup>2</sup> y el eje estratégico *pro-*

*moción de la cultura de paz y reconciliación*, atendiendo al proceso de investigación de la promoción de los relatos y contenidos comunicativos para el desarrollo de una cultura de paz y reconciliación. La articulación con el eje estratégico se dio en el reconocimiento de los aportes educativos, pedagógicos y didácticos de las experiencias de educación comunitaria del CEA, del Preco y el PEPRN, contribuyendo a la configuración de escenarios para la paz. Fue posible adentrarnos en los archivos personales e institucionales, en las vivencias de los actores de las experiencias, en las propuestas educativas, en las apuestas políticas desde las trayectorias, reflexiones, discursos y cotidianidades de cada una de las experiencias de educación comunitaria.

El eje de trabajo da cuenta de los proyectos que los centros educativos promueven para que sean espacios protectores y promotores de la paz y la reconciliación. En relación con el proyecto en que se enmarcaron las propuestas de actividades como jóvenes investigadoras, la UPN incursiona como uno de los principales centros educativos para la promoción de la paz y reconciliación, porque cuenta con la experiencia en la formación de educadores, de líderes en el marco de la amplia construcción de propuestas y disertaciones que se gestan en la academia, en las organizaciones sociales, en la escuela, en relación con el conflicto y la paz. De esta manera, en el marco del proyecto que se desarrollaron las propuestas investigativas, fue una posibilidad para consolidar aquellos espacios, vivencias, experiencias que hicieron posible el cambio en la vida de muchos adultos trabajadores de la Universidad, líderes comunitarios del suroriente de Bogotá y de excombatientes al retorno de la vida civil en los años 1990, que vieron en los procesos educativos una forma de continuar con la

2 Documento Conpes 3850 del año 2015, en el cual se define el marco legal y los lineamientos para la creación y puesta en marcha del Fondo Colombia en Paz, como el eje articulador e instancia de coordinación de los esfuerzos institucionales y financieros dirigidos a acometer las inversiones necesarias para la transición de Colombia hacia un escenario de paz estable y duradera.

construcción de paz y reconciliación, a su vez, como jóvenes investigadoras en el proyecto se conjugaron nuestros intereses investigativos y formación profesional.

Podemos afirmar, entonces, que nuestras actividades estuvieron enfocadas principalmente en la recuperación y la socialización de los aportes de las experiencias a la cultura de paz, desde metodologías participativas que reconocen las experiencias y saberes de los sujetos involucrados en los procesos, al tiempo que se indaga en fuentes documentales que, articuladas con las narraciones de las personas, permitieron mayor profundidad en la memoria y en las experiencias educativas.

### “La paz tiene una realidad concreta”

Como mencionamos en el apartado anterior, la UPN es un gestor de posibilidades que convoca a una sociedad más justa y solidaria. Ha llegado a las comunidades, las organizaciones, las escuelas y los barrios, para proponer estrategias educativas relacionadas con los procesos de formación de los educadores. Ha enfatizado en diferentes principios de sociedad, uno de ellos la paz como un factor determinante para replicar acciones sin indiferencia, sin rencores y alejados de la violencia, para lograr procesos educativos acordes con las particularidades de los contextos en los que se hace presencia.

En ese sentido, comprendemos que la paz es un proceso constante e inacabado, que se compone del reconocimiento de los seres humanos en sus diferencias culturales, sociales, políticas y económicas; en ese proceso un elemento importante es la reconciliación como un horizonte de toda sociedad, mediada por estrategias de resolución de conflictos, como el diálogo y el reconocimiento del otro, la participación en

ambientes democráticos dispuestos atender intereses y necesidades basados en la equidad y la solidaridad. La paz y la reconciliación son entonces las acciones, los procesos, las percepciones y todo aquello que podemos hacer en función del bien colectivo, lo cual posibilita vivir y convivir, si trazamos objetivos comunes para contrarrestar los conflictos a partir de los intercambios mutuos en lo local y global de la sociedad. Como lo expresa Tuvilla (2004),

*La paz es un instrumento de transformación social, una herramienta intelectual de comprensión y de análisis, pero también un instrumento de transformación, de cambio, que nos ayuda a comprender en qué punto estamos, qué horizontes queremos alcanzar y cómo establecer los pasos para acercarnos a él. (p. 387)*

Así pues, definir la paz no es una tarea fácil, con la emergencia de nuevas perspectivas e investigaciones sobre la guerra y la violencia, se habla no de una sola paz; sino, por el contrario, dada su complejidad y amplitud, se habla de paces teniendo en cuenta su sentido polisémico. Por su parte, en el escenario colombiano las nuevas perspectivas frente a la paz han emanado con procesos de diálogo y acuerdos con grupos armados, que luego de protagonizar acciones violentas, así como también propuestas que emergen desde las comunidades para configurar iniciativas fuera de la institucionalidad, edifican oportunidades históricas con el propósito de reconstruir un lugar donde predomine el tejido social y la resistencia como elementos vertebrales en la construcción de nación.

Las categorías de análisis que nos permitieron profundizar en las comprensiones y los sentidos de la paz y la reconciliación nacional en las experiencias de educación comunitaria del CEA



y Preco son: educación de adultos; recuperación de los saberes propios; en el caso del PEPRN: la formación política desde el campo subjetivo; horizonte de transformación como potencia social. A continuación, presentamos cada una de ellas.

### Educación de adultos, una posibilidad para la transformación social

En las experiencias de educación comunitaria del CEA y Preco se encuentran comprensiones definidas de la educación de adultos vinculadas al contexto, los sujetos y la emergencia de educar sectores que han sido excluidos en la sociedad. Estas concepciones de la educación tienen mucho que ver con la Educación de Adultos Como una "construcción alternativa del quehacer educativo", uniendo esfuerzos desde los aspectos en común que convocan un proceso de Educación de Adultos, En relación con la categoría paz y la reconciliación, podemos identificar que la educación es uno de los pilares para la construcción de paz y la reconciliación, en los escenarios educativos formales y no formales, enfocando las prácticas sociales en los valores, el entendimiento de los otros, para construir caminos posibles a la transformación social. Por ello, preguntarse por la paz y la reconciliación en el plano educativo es realmente un desafío al confrontar las realidades con las que nos encontramos y con las circunstancias que median los contextos que descubren y crean posibilidades para el cambio en nuestra sociedad.

En ese sentido, se retoman los planteamientos de la educación popular<sup>3</sup> como un referente

3 Con mayor fuerza en las experiencias del CEA y Preco.

importante en la comprensión de los sujetos y las estrategias de trabajo desarrolladas en cada una de las experiencias educativas. Así, en este apartado es pertinente comprender<sup>4</sup> el quehacer educativo y pedagógico de las experiencias desde el núcleo común de la educación popular planteado por Torres (2013),

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos políticos, capaz de protagonizar el cambio social.
- Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (p. 14)

Para llegar a este tipo de afirmaciones, en cada propuesta de educación comunitaria fue imperativo reflexionar, investigar, planificar y estudiar las realidades, los sujetos y las acciones necesarias para crear metodologías de trabajo acordes a las particularidades identificadas; para lograr contribuir a la transformación individual y colectiva adultos. "Se trata no solo de alfabetizar sino de proporcionar una Educación Básica

4 No se pretende hacer una identificación lineal de cada uno de estos principios en las experiencias, lo que sí es rastrear aquello que se relaciona con los lineamientos de la educación popular.

Integral para el trabajo y para participar en la vida social" (Sequeda, 1979, p. 11).

En el Centro de Educación de Adultos su visión frente a la realidad y su sueño de contribuir a la construcción de una política educativa para la educación de adultos se sientan las bases del *trabajo crítico y creador*, y de la animación pedagógica, haciendo énfasis en que no era una educación bancaria, sino dialógica, capaz de reconocer al adulto como un sujeto creativo y creador. Fue enfático en la actitud que debía ser asumida por los practicantes y educadores que estaban en el centro, es decir, una actitud solidaria, curiosa, de constante búsqueda y asombro por lo que se descubre con los adultos,

[...] por ello la educación de adultos debe convertirse en una alternativa real que contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo latinoamericano. Se trata en efecto de un proceso activo y creador que se extiende a lo largo de todas las fases de la vida humana y que debe promover el desarrollo integral del adulto, como miembro consciente y comprometido en la transformación histórica de la sociedad. Urge, por tanto, planear enfoques diferentes que no solo se orientan en un sentido correctivo respecto a los sistemas convencionales, sino a la reestructuración de todo el sistema educativo que es precisamente donde cobra su verdadero sentido la educación de adultos en el contexto de la educación permanente. (Sequeda y Ramón, 1979, p. 8)

Esta perspectiva de la Educación de Adultos en el Centro Educación de Adultos estuvo orientada para crear una política pública y un

perfil especializado de educadores de adultos, teniendo en cuenta que los procesos educativos para esta población consistieron en brindarles las posibilidades y las herramientas necesarias para fortalecer sus capacidades para la participación en el desarrollo y toma de decisiones en las comunidades y la sociedad. "La educación de adultos como parte integrante de la educación permanente [...] debe contribuir constantemente a la renovación de los métodos, así como a las reformas de los sistemas educativos" (Unesco, s. f., p. 123, citado por Martínez, 2006).

Si, la educación es un proceso permanente que implica atender a las condiciones particulares, las necesidades y la comprensión de los adultos en su posición de sujetos históricos, el Centro de Educación de Adultos propuso la Educación de Adultos como,

[...] encarnar en la práctica, así sea de manera limitada una nueva concepción educativa, regida por criterios de progreso, de libertad de pensamiento y de democracia participativa en la gestión educadora y de la formación integral, en la perspectiva de crear las condiciones necesarias que hagan posible una educación básica, sólida, objetiva y metódica que se orienta al logro de las siguientes metas específicas: 1. Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida del adulto y prepararlo para un mejor desempeño en sus actividades ocupacionales. 2. Desarrollar el pensamiento autónomo y crítico y las facultades creadoras del adulto. 3. Capacitar al estudiante para participar activa y conscientemente en los procesos de transformación de la naturaleza y de la sociedad. (Sequeda, 1979, p. 6)

Podemos observar varios elementos que hacen de la educación de adultos, en esta experiencia, un escenario posible para redefinir la concepción y el sistema educativo: la capacidad de crear y ser crítico, el enriquecimiento integral del adulto y formarlo para su participación en la sociedad. Estos elementos resaltan la función social de la educación, función que está enmarcada por brindar y garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo.

La experiencia del CEA labró un camino significativo para comprender hoy los sentidos de la Educación de Adultos, entre ellos, el valor de la carga histórica del sujeto, y las intenciones de transformar, a través de la educación, su realidad. En relación con lo planteado al inicio del texto, los cinco principios de la educación popular, se observa un proceso educativo permanente e inacabado, pues no solo se da en un momento determinado de la vida, se concibe como integral, continuo y en constante evaluación.

Con respecto a la experiencia de Preco, esta se caracterizó por la ampliación del legado que se deja con la experiencia en los años 1970, en la educación de adultos y jóvenes, y sus diferentes áreas de acción, apostando a las alianzas con las organizaciones locales, lo cual marcó un rumbo importante a las prácticas pedagógicas de los educadores en formación de la Universidad, propósito que delineó muy bien la especialización en esta área del conocimiento. Como lo afirman Sequeda et al. (1986), "dinamizar los procesos de desarrollo educativo y cultural con la participación de la comunidad, para la construcción de formas de organización y autogestión que, a su vez, promuevan la formación integral de los educadores de la Universidad" (p. 1)

Los procesos de *formación integral* estaban dados tanto en los estudiantes practicantes

como en los participantes de los CEA, considerando la práctica como un proceso sociocultural y pedagógico, pensado en el reconocimiento y el desarrollo humano de los sectores populares con el proceso educativo,

La educación satisface las necesidades educativas cuando está orientada a satisfacer y a influir sobre las necesidades vitales del ser humano (comunicación, educación, vivienda, salud, empleo, trabajo, vida familiar y, en general, la vida comunitaria) de tal manera que las personas sean gestoras de su propio desarrollo. (Sequeda et al., 1986, p. 4)

De acuerdo con los autores, la educación de adultos es un proceso que abarca la comprensión de la realidad inmediata para ser parte de los cambios sociales. Es entonces una educación permanente, entiéndase no sólo en el plano formal o informal, sino como un continuo en los distintos ámbitos de la vida del adulto. Es una formación que garantiza la igualdad de oportunidades y las condiciones de posibilidad en atención a las necesidades particulares de los adultos.

Para ilustrar un poco más esta afirmación, algunos de los propósitos generales del programa centraron su atención en la educación participativa y crítica, a partir, de la investigación como el principio rector que se configura desde los procesos desarrollados con "lectura de contexto, lectura del texto, contraste texto-contexto", entre las relaciones y las alianzas con los CEA de esta zona de la ciudad.

Entiéndase entonces que la educación de adultos en la experiencia de Preco estuvo ligada a las comprensiones de la educación comunitaria y popular,

- Parte de las necesidades, intereses y problemas de los sectores populares mismos.
- Se orienta a desarrollar la capacidad de la comunidad a participar de manera consciente y responsable en los procesos de transformación de la naturaleza y la sociedad.
- Promueve una metodología de participación en todas las fases y niveles del proceso.
- Tiende a desarrollar y dinamizar los procesos de apropiación, expresión y recreación cultural popular, a clasificar la participación de las comunidades en la vida productiva y a propiciar la organización y autogestión solidaria en torno a sus necesidades básicas. (Sequeda et al., pp. 4-5)

Considero, entonces, que la educación de adultos en Preco es el proceso por medio del cual se construye de manera conjunta el conocimiento, se intensifica el reconocimiento y visibilización de las necesidades y particularidades a través del proceso de investigación colectiva y social junto con la formación mutua entre los adultos, los estudiantes practicantes y los educadores encargados. Esto último, alude a la correlación entre el saber académico y el saber popular.

Además, algunas de las principales acciones que se llevaron a cabo en relación con ello fueron: la construcción de materiales pedagógicos y didácticos (González y Posada, 1988), diseño de planes de trabajo contextualizados, la recuperación histórica de los barrios, y la sistematización de las experiencias. De esta forma, el programa configuró el tejido de alternativas educativas en estos escenarios que posibilitaron crear identidades con el contexto y la realidad.

### Los saberes populares de los trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional, líderes del suroriente de Bogotá y los excombatientes

Las dos experiencias de educación comunitaria fueron procesos educativos de carácter alter-nativo, donde el saber popular fue una fuente de información para comprender el carácter histórico de los participantes; acudieron a sus sentidos ancestrales y proyecciones que como comunidad instauraron; fue posible identificar la paz que, aunque no fue un principio de análisis de la época, sí logramos comprender la paz en su carácter de construcción permanente en la consolidación de procesos educativos desde las experiencias propias de los jóvenes y adultos, en la noción de reconocerse a sí mismo y al otro con su historia. Las diferentes perspectivas el contexto y la realidad vivida, las dinámicas sociales, políticas y culturales que cada joven y adulto participe de las experiencias educativas vivió, formó parte del nuevo proyecto educativo y de sociedad en cada una de las épocas en que se desarrollaron, porque,

[...] la paz es una realidad dinámica, dialógica, en continua construcción y supeditada a las experiencias, espacios, conflictos, actores y demás, que complejizan las relaciones que se entretrejen frente a la legitimidad y la construcción hermenéutica del concepto. En el contacto con el otro, se puede vislumbrar el valor y el respeto hacia el 'otro', es por tal motivo, que la alteridad se constituye como parte importante en el proceso. (Villota y Bámaca, 2019, p. 23)

Teniendo en cuenta lo anterior, afirmamos que esta recuperación de los saberes populares estuvo mediada por tres elementos: como una fuente de información y conocimiento, un encuentro dialógico y la recuperación de las experiencias. A partir de estos, el saber popular se concibe desde lo cotidiano, lo común, lo que tiene sentido y es transmitido en las generaciones familiares, comunales y sociales en los sujetos sociales.

Los saberes populares son fruto de los diálogos e intercambios de lo vivido, las experiencias, las posiciones asumidas por los sujetos de cara a la realidad en la viven, aquellas formas en que se explora y conoce el mundo, cómo se apropia y se aprende con él. Son las lecturas que cada sujeto hace de su entorno y aquellas formas en que lo recrean y lo construyen. Los saberes construidos a partir de la realidad de la vida y a lo largo de la experiencia sensible y práctica son una manera de ser protagonista en la historia, de dar voz a todos sujetos que conforman el tejido social. (Lopes da Silva, 2011)

El diálogo de saberes permite la reciprocidad entre el conocimiento común y el académico, desplegando el entendimiento del otro en su cotidianidad, sus percepciones y afirmaciones del mundo en que viven. Si el saber popular es constituido a través de las vivencias, experiencias e historias de vida, el encuentro dialógico es el punto de partida para consolidar los escenarios posibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de adultos.

Las experiencias son las referencias, las significaciones y las reflexiones de lo dado en las personas, sus posiciones y formas de interactuar con la realidad. Aquello que se vive en la cotidianidad, lo que se descubre y se hace propio como

una forma de vivir y mantenerse en el mundo. Dos principios significativos en la experiencia son:

[...] la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido; la interacción: que da cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables. (Ruiz, 2013, p. 109).

Los tres elementos que constituyen la recuperación de los saberes populares están muy relacionados con el conjunto de estrategias que en un proceso de paz y reconciliación se dan, en el intercambio dialógico permanente de las lecturas interpretativas, críticas y necesarias para producir acuerdos y aprendizajes recíprocos con los otros. Se da en la reciprocidad de los conocimientos compartidos y en las reflexiones propiciadas en esos espacios de descubrir y descubrirse con los otros.

No hacer un trabajo aislado de las necesidades y de las experiencias de los trabajadores hizo que el Centro de Educación de Adultos fuese una propuesta educativa alternativa caracterizada por la participación otorgada a los trabajadores y crítica en considerar el proyecto educativo como un escenario de recuperación de las lecturas de la realidad y aquello significativo de la cotidianidad de los participantes, si bien lo afirma el educador Mario Sequeda (2018), no solo se avanza en la realización de los procesos de educación básica con los trabajadores de la Universidad, sino, que se vivieron procesos orientados hacia la recuperación crítica de las culturas populares, el reconocimiento de los contextos, la caracterización de los sujetos sociales y de las

posibilidades de transformación de los centros de educación de adultos de la época.

Consideramos que en esta experiencia de educación comunitaria existía un compromiso social y político por reivindicar lo propio de los adultos, por resaltar lo valioso en cada paso en el proceso educativo, sus formas de aprender y relacionarlo con sus condiciones de vida, por orientarlos a ser actores y protagonistas de su vida, educarlos integralmente en relaciones de horizontalidad, partiendo del desarrollo de habilidad que corresponden a lo esperado por los estudiantes, educadores en formación, en sí los intereses de los involucrados.

El programa le aporta a la paz porque reconoce e integra al adulto desde sus visiones de mundo, experiencias y expectativas que se acogen a los factores educativos de una realidad que llama a ser activos como ciudadanos capaces de resolver diferencias, para fortalecer la paz, la democracia, la comunidad involucrada, en sí, todo el núcleo de la sociedad.

Esa manera participativa en que el centro acudía a los saberes de los adultos hizo posible los encuentros dialógicos como fuentes de información y conocimiento, como las maneras de descubrir las significaciones y los modos de apropiar la realidad de los adultos, proceso que da paso a entender a la experiencia como un *proyecto político y pedagógico* que aporta a la construcción de sociedad. Una sociedad que, por medio de la educación, transforma adultos que alguna vez cuestionaron su rol en su comunidad a ser sujetos propositivos según sus ideales.

Respecto a la experiencia de Preco, este se orientó en promover los procesos organizativos con base en lo educativo, construyendo propuestas de trabajo pedagógico ligadas a las

problemáticas de injusticia, pobreza, desigualdades presentes en el contexto; ampliaba los horizontes de sentido y la necesaria recuperación del saber popular de la zona suroriental de Bogotá. Sentidos que a la luz de la paz y la reconciliación atañen a los sujetos el protagonismo de su propia historia, del cambio en la sociedad.

El trabajo mancomunado con los centros de educación de adultos de esta zona de la ciudad redimensionaba la práctica pedagógica de los educadores en formación de los años 1980, la posicionó como un escenario donde era posible construir conocimiento desde las bases populares, las particularidades y las necesidades de las poblaciones específicas. De esta manera, la práctica se estructuró como un proyecto con carácter sociocultural y pedagógico, ya que apoyaba los procesos comunitarios, tanto en el campo de la educación básica de adultos como en el de la animación artístico-cultural, para propiciar el desarrollo humano social de los sectores populares (Sequeda et al., 1986).

El aprovechamiento del saber popular de los participantes fue en el programa una oportunidad para abordar la realidad, de identificar el conocimiento y las prácticas producto de las experiencias de los jóvenes y adultos de los centros comunitarios para afrontar las problemáticas sociales, económicas y políticas que los atravesaban. Pues el reconocimiento y uso de estos saberes populares no solo fueron para la composición del programa, sino también para cumplir los propósitos mediados por la construcción de un proyecto de sociedad distinto con lo pedagógico y lo educativo.

El encuentro de estos saberes fue posible gracias al diálogo alrededor de estas situaciones puntuales que los afectaba como comunidad; reflexiones que los llevaron a encontrar puntos

de articulación para construir una propuesta educativa pertinente para los cambios necesarios en su contexto. Este aspecto de la construcción de paz y la reconciliación es posible identificarlo en los procesos de negociación que nacen alrededor de situaciones que requieren ser leídas críticamente y solucionadas en pro del bien colectivo. Situación que se dio muy bien en esta experiencia al considerar el respeto, los saberes y la cultura, entre la comunidad y la Universidad.

### La formación política desde el campo subjetivo de los excombatientes

El rastreo realizado alrededor del PEPRN lleva a identificar una serie de elementos que confluyen en lo que fue su proceso y desarrollo, permitiendo situar un horizonte de comprensión y proyección de alternativas. Allí la subjetividad política cobra un sentido particular, en donde se comprende como fundante en el proceso de constitución de los sujetos; aquí tiene que ver lo aprehendido en cuanto a lecturas, lenguajes, creencias y normas que orientan el posicionamiento ante la realidad.

Así pues, la subjetividad, entendida como la forma en que les damos sentido a nuestras maneras de estar y hacer en el mundo, permite ubicar dos perspectivas de construirla. Si se comprende como aquello que nos permite asumir un lugar dentro de nuestra realidad, podemos ver que por un lado existe una subjetividad instituida, relacionada con las condiciones estructurales que determinan un cierto modo de pensar y actuar, aquí no hay cabida a cuestionamientos e interpelaciones frente a lo que sucede en el contexto, sino que, en palabras de Aguilera, González y Torres (2015), existe una serie de acomodamiento, a esa realidad infranqueable.

Desde una segunda perspectiva se comprende la construcción de la subjetividad como un proceso instituyente, que se expresa en la construcción de alternativas que develan problematizaciones y cuestionamientos a esa realidad dada como única existente; aquí se da paso a reconocer lo inexistente, lo silenciado. Desde este entendido se teje una relación con la formación política, en la medida que se configura un escenario de construcción de otras formas de entender y asumirse en un contexto determinado

*Responde a las maneras como interpe-  
lamos el mundo, orientamos nuestras  
acciones a la vez que generamos víncu-  
los y resignificamos nuestra realidad. Este  
proceso hace que las subjetividades polí-  
ticas aluden a procesos instituyentes, en  
los que tanto los sujetos como lo colecti-  
vos humanos crean y dan significaciones  
nuevas capaces de subvertir las formas  
históricas existentes. (Aguilera, González  
y Torres, 2015, p. 159)*

A la luz de este elemento, tejiendo senti-  
dos con la experiencia del programa educativo,  
puede observarse que allí se comprendió a los  
excombatientes desde su potencial transfor-  
mador, es decir, se reconoció la cimentación de  
su subjetividad política, dando lugar a las pro-  
blematizaciones devenidas de su reflexión y su  
posicionamiento frente a la realidad, que en un  
momento fueron las motivaciones que les lleva-  
ron a ser parte de los grupos armados y en otro  
dejar de serlo, y desde allí pensar otros lugares  
de agenciamiento.

En las primeras fases del programa la pro-  
puesta pedagógica y metodológica de sus  
precursores y líderes, se encaminó a reconocer  
discursos, prácticas y lecturas personales de la  
realidad de los excombatientes. Aquí además

de cuestionamientos, se develaron también los posicionamientos de los sujetos, sus inconformidades con lo que hacen o con lo que pretendió limitar su acción dentro del contexto político y social, al respecto de este horizonte sentido, anclado en la intención de fortalecer la subjetividad y el posicionamiento crítico de los sujetos, Rojas (2016) menciona:

En el interior de la propuesta pedagógica del programa, también se identifican elementos que demuestran la intencionalidad de incidir en la formación política, al menos desde lo planteado. En otras palabras, al proponer como enfoque pedagógico los postulados de la educación popular, implica reconocer que el proceso educativo debe estar orientado en la búsqueda de un sujeto crítico, capaz de leer su contexto y actuar sobre él, entonces asume una postura política. (p. 105)

Se entiende entonces la paz como un escenario de posibilidad de construir otros mundos, otras posibilidades de acción y desde allí nuevas realidades. Desde esta postura, se comprende la formación política y subjetiva como un camino para cimentar otras formas de organizarnos colectivamente, y de relacionarnos con el poder, desde la potencialidad que es individual pero también colectiva.

En suma, el programa se constituyó como un lugar de encuentro en donde los excombatientes “se la jugaron en la paz”, pues la experiencia mostró que quienes participaron y culminaron el proceso “no reincidieron en las armas”, y dieron paso a formarse y transformarse, agenciando espacios, “algunos los vimos como representantes estudiantiles, formándose en las ciencias humanas y sociales, también vimos algunos formarse como maestro” (Rojas, 2020).

## Horizonte de transformación como potencia social en regreso a la vida civil

Ahora bien, en armonía con lo expuesto anteriormente, se alude a la siguiente categoría, considerando que permite hilar puntos de encuentro y convergencia con el hacer del PEPRN. De acuerdo con Santos (2009), se comprende el escenario actual como un escenario de contradicciones y dicotomías, en donde la idea de emancipación social requiere ser reinventada, ya que se observa que ha venido tomando un efecto contrario, en donde las palabras *revolución* y *reforma* se han visto desestabilizadas atendiendo a otros fines.

Para el autor, la construcción de alternativas políticas se construye en un proceso de tensión entre *lo constitutivo* entendido como el poder establecido, y *lo constituyente* entendido como el poder devenido de la soberanía popular. Esta tensión lleva a pensar en una serie de desafíos que tienen que ver, por un lado, con la disyunción entre teoría y práctica, en donde se evidencia que la teoría eurocéntrica que se ha dado como válida, cierta e incuestionable no permite entender realidades propias complejas y distintas. Esto alude en primer lugar al desconocimiento e invisibilización de la emergencia de pensamiento crítico y transformador que desde el sur se edifica.

Finalmente, sitúa un siguiente desafío, que plantea la necesidad de abolir las formas de dominación capitalista, sin embargo, esto evidencia dificultad, pues no se logra identificar su relación con el colonialismo, pues desde allí no se reconoce que aun a pesar de darse la formación de repúblicas con la independencia, siguen existiendo formas de dominación coloniales



recrudescidas, por ejemplo la discriminación de etnias, la explotación territorial, laboral, la persecución política e ideológica, entre otras. En palabras del autor, hay una especie de “semi-ceguera y semiinvisibilidad que no permiten reconocer la limitación de dichas perspectivas críticas de transformación” (Santos, 2009, p. 25)

Así, la mirada que el PEPRN aporta a esta reflexión se enlaza con la construcción de horizontes de transformación en el marco de propuestas educativas, en la medida que se da la generación de alternativas desde lo individual y lo colectivo que promueven dentro de las cotidianidades, valores compartidos que lleven a un tránsito hacia una cultura de paz, construyendo lenguajes y propósitos comunes que permitan tramitar y comprender la corresponsabilidad de las comunidades y de los sujetos en torno a dichas situaciones estructurales. De acuerdo con Santos (2009),

Los diálogos son distintos cuando estamos en contra de algo, o en posición de algo o cuando estamos para proponer algo, y en este momento fundacional se está pasando de la oposición a la proposición, que son dos tipos de diálogo, dos tipos de competencias muy diferentes que hacen necesaria una nueva pedagogía política para fortalecer los liderazgos. (p. 30)

En consecuencia, se comprende que desde la experiencia del programa se propendió también por reconocer y evidenciar los acumulados históricos y culturales que permean la construcción subjetiva de los sujetos, por lo cual se considera que permite tejer un sentido de pertenencia y relación arraigada con los contextos que se habitan y la colectividad con la que se comparte. Allí, en donde emergen las preocupaciones por las

realidades particulares, podemos ver esta intención en lo comentado por quien se desempeñó en una parte de su desarrollo como coordinadora del programa:

Se trataba de pensar la reinserción no como un proyecto de readaptación al orden establecido, que era el que estaba en el imaginario de mucha gente, sino de pensarlo como un proyecto que posibilitará la construcción de sujetos sociales constituyentes, es decir, que pudieran generar transformaciones y cambios y ello implicaba muchos más actores que los desmovilizados mismos (Gallo, 2000, citado por Segura, 2000, p. 62)

Ahora bien, dentro de los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos se hace referencia a elementos relevantes para comprender la construcción de horizontes de transformación; primero, por un lado, lo que llama la *riqueza teórica del sur*, idea con la cual reconoce la potencia de saberes, conocimientos y prácticas que se dan desde lo que consideramos como popular, ancestral o tradicional; lo que para otras teorías es folclor, hay que reconocerlo como lugares de construcción de conocimiento de nuestra realidad social. Al respecto del Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, en uno de sus documentos (Universidad Pedagógica Nacional, 1994)

[...] [se] busca por medio de las acciones pedagógicas la ampliación de posibilidades del sujeto mediante la resignificación de su historia y su proyecto de vida, utilizando una metodología que le permite al participante construir y reconstruir sus conocimientos en relación de la vida. (p. 69)

A su vez, otro de los elementos planteados por Boaventura de Sousa Santos (2009) refiere a la emergencia de un *horizonte de posibilidades*, y *alternativas no creíbles a lo existente*, con ello plantea la invitación de potenciar y visibilizar la emergencia de movimientos y acciones colectivas que se dan como alternativas latentes, en proceso de manifestarse, pero que son relegadas o marginadas, porque forman parte de otra historia de entender la realidad.

Por todas estas razones, cuando en este momento miramos el mundo y las transformaciones en él, nosotros no necesitamos de alternativas transformadoras. Necesitamos de un pensamiento alternativo sobre alternativas, porque nuestros lentes y conceptos no son capaces de captar toda la riqueza de las experiencias emancipatorias que ocurren en el mundo. (Santos, 2009, p. 169)

La *construcción de tejido social* es un elemento visible también en la recuperación de los aportes del programa educativo en articulación con el acercamiento conceptual desde el autor, que tiene como propósito reconocer las potencialidades de los sujetos en la construcción de un todo, de una comunidad, con el fin de que estos sean promotores de la participación en diferentes escenarios cotidianos, otorgando sentido a los lugares de encuentro entre las personas, convergiendo en la edificación de un entramado social para la sana convivencia.

En definitiva, este tránsito investigativo, además de reconocer el legado histórico que el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional agenciado desde la Universidad Pedagógica Nacional, hace al momento actual de coyuntura alrededor de la construcción de

una cultura de paz, permite comprender el horizonte de sentido desde el cual se han consolidado apuestas pedagógicas pertinentes para el fomento de escenarios encaminados hacia una cultura política, democrática y participativa, que lleven a vislumbrar la posibilidad de transformación de conflictos y la conformación de comunidades y culturas de paz.

Esos proyectos de vida que se gestaron en el marco del PEPRN se traducen en que muchos de los excombatientes hoy son líderes sindicales, profesores, son seres activos en la sociedad, que a través de los logros obtenidos en el programa lograron regresar a la vida civil, no para adaptarse, sino para ser parte de la construcción en un contexto con nuevas leyes, con diferentes perspectivas sobre el acuerdo de paz, con un compromiso social y claro que no olvidaba el sueño, cuando empuñaron las armas, de un país justo para todos.

En el proceso permanente de construir la paz, estas experiencias aportaron significativamente a la reconstrucción del tejido social, comprendiendo que a partir de crear otras pedagogías y contenidos se proporcionaban herramientas y estrategias necesarias para relacionarse y abordar situaciones de conflicto en cada una de las épocas en que se desarrollaron las experiencias.

Ayer los programas de educación de adultos y hoy la educación comunitaria, llevan la paz como un componente de la formación ciudadana en sectores que, con sus particularidades, marcan la educación con un sentido transformador. Una transformación que une a educadores y estudiantes, que dejan atrás las diferencias para encaminar a un objetivo claro y concreto. Alejados de intereses propios o de otros, de motivaciones o simples incompatibilidades, la paz es vista como el ideal al cual cada vez se acercan

con los esfuerzos que ameritan el contexto y con las experiencias educativas que marcaron cada época.

En ese sentido, la pregunta por la paz y la reconciliación en la experiencia educativa en la década de 1970, consideramos, estuvo relacionada en cuanto a los aciertos, los disensos y quizás las tensiones para llegar al bien común. El proceso educativo se ocupó de la formación total del sujeto para su pleno desarrollo en la sociedad, incentivándolos a fortalecer sus capacidades críticas y autónomas, apropiando conocimientos contextuales, forjando relaciones fraternas entre quienes formaban y se formaban, la solidaridad y el respeto fue la base del proceso educativo en la UPN.

Los años 1980 estuvieron marcados por las alianzas entre las organizaciones de base garantizando la participación y el fomento de la solidaridad y el trabajo conjunto por los propósitos comunes, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida, la superación de la miseria y la explotación de un sector de la ciudad. Desde la lectura crítica de una realidad marcada por la desigualdad, las relaciones de poder y las decisiones políticas, fue posible, a partir de esa lectura, la construcción de apuestas pedagógicas con los saberes académicos y comunitarios para suplir esas necesidades.

La clave de la relación entre la paz y la reconciliación del programa en la década de 1990 es evidente en la formación de nuevos liderazgos y en la construcción de estrategias para la participación en la toma de decisiones individuales y colectivas. El concepto de paz está con mayor fuerza en este programa educativo, ya que la dejación de las armas, la minimización de los conflictos resolvió aquello que los había distanciado de la gobernanza de la época.

## Referencias

- Aguilera, A., González, I. y Torres, A. (2015). *Reinventando la comunidad y la política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, D. y Posada, J. (1988). *Cartilla TRALES-HOR*. Bibliotecas comunitarias. Bogotá.
- Martínez, J. (2006). ¿Qué es educación de adultos? Responde la Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413>
- Lopes Da Silva, E. J. (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Decisio*, 30, 73-77.
- Rojas, K. (2016). *El programa educativo para la paz y la reconciliación nacional, una propuesta pedagógica de formación política con exguerrilleros*. [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá.
- Rojas, R. (2020) En taller pedagógico, actividad de la convocatoria 812 del 2018 celebrada entre la Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias y la joven Investigadora Katherine Viasús.
- 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.
- Santos, B. de S. (2009). Reinventando la emancipación social. En *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales* (pp. 17-49). La Paz: Muela del Diablo Editores y Comuna.
- Segura, C. (2000). *Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional. Papel de la Universidad Pedagógica Nacional 1991-1996, 1 fase*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Sequeda, M. (1979). El Centro de Educación de Adultos-UPN. Proyecto de Educación Popular. Balance y perspectivas.
- Sequeda, M. y Ramón, M. (1979). *Bases para una política de educación de adultos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, División de Educación No Formal y de Adultos Comité Interinstitucional.
- Sequeda, M., Posada, J., Baracaldo, M., Torres, A. y Mantilla, A. (1986). *Proyecto de investigación pedagógica y cultural: contextualización curricular en educación básica de adultos y animación social y artística cultural de procesos comunitarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sequeda, M. (2018). Ponencia principal sobre el Centro de Educación de Adultos. Encuentro Memoria de la Educación Comunitaria en la UPN. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Torres, A. (2013). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En B. Molina y F. Muñoz (coords.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-426). Madrid: Futuro.
- Universidad Pedagógica Nacional (1994). *Plan Nacional de Rehabilitación, Programa Presidencial para la Reinserción*. Bogotá.
- Villota, M. y Bámaca, E. (2019). La paz imperfecta en Colombia: un acercamiento a la epistemología antropológica de la construcción de paz en los grupos sociales. En *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 11-37). Recuperado de [https://www.academia.edu/38525829/Historia\\_tecnolog%C3%ADa\\_y\\_educaci%C3%B3n\\_reflexi%C3%B3n\\_interdisciplinar\\_desde\\_Am%C3%Agrica\\_del\\_Sur](https://www.academia.edu/38525829/Historia_tecnolog%C3%ADa_y_educaci%C3%B3n_reflexi%C3%B3n_interdisciplinar_desde_Am%C3%Agrica_del_Sur)

# Proyecto “Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria”

---

Nahir Rodríguez de Salazar, Martha Stella Pabón Gutiérrez, Gabriela Alfonso Novoa,  
Lady Johanna Avendaño Contreras y Paula Andrea Martínez Chacón

**pp. 317-324**

## Contexto del modelo de inclusión

“Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria” es un proyecto de investigación y desarrollo formulado en perspectiva bilingüe e intercultural, con el propósito de promover la formación de licenciados sordos, y de cuya preparación se espera la participación en la transformación educativa y social de las comunidades de personas sordas de las distintas regiones del país.

En clave de lengua, cultura e identidad, este proyecto se ha venido desarrollando desde hace 17 años, cuando la alta dirección de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) consideró la pertinencia de incluir esta población en la dinámica universitaria y delegó el compromiso académico en un equipo interdisciplinario de la Facultad de Educación. Desde ese momento hasta hoy, “Manos y pensamiento” se ha interesado en orientar el proceso de inclusión, que exige una permanente resignificación sobre múltiples y complejos aspectos, objeto de estudio y aplicación, para garantizar condiciones de calidad en los procesos de ingreso, permanencia y graduación.

Dentro de esa posibilidad de acceso al sistema universitario, la propuesta consideró fundamental alcanzar mayor comprensión sobre su lengua, cultura y educación, y profundizar en el análisis de las tensiones que han existido entre esta cultura minoritaria y la sociedad en general que, al privilegiar la oralidad, tiende a desconocer el valor y la potencia de la lengua de señas, instrumento indispensable para la participación social, con lo cual resta importancia al desarrollo humano integral de esta comunidad.

Vale resaltar que los sordos colombianos no escapan de la realidad que han vivido las personas sordas en todo el mundo, tal como lo plantean Sánchez (1990) y Sacks (2000), cuando

describen las batallas que han venido librando, a través del tiempo, en favor del reconocimiento legal de su lengua y la restitución de sus derechos, desde distintas perspectivas: políticas, normativas e ideológicas.

Sin embargo, esta lucha por el reconocimiento no siempre ha implicado alcanzar su incorporación en la carta constitucional de los Estados; hasta 2018, el reconocimiento legal había sido logrado solamente por 46 países, tal como lo muestra el estudio realizado por Murray y Kraus (2017), y para lo cual los sordos han tenido que organizarse en colectivos y movimientos, mediante asociaciones nacionales e internacionales, con dicho propósito.

El proyecto transita por esta permanente dinámica que, en los últimos tiempos, ha adquirido mayor prevalencia, por el énfasis en los derechos humanos, la educación para todos y el reconocimiento de la diferencia y la diversidad.

Con el acceso a la educación superior se vienen generando significativos procesos de transformación, tanto en la cultura universitaria como en la calidad de vida de los sujetos sordos que ven, en la educación superior, mayores opciones para su desarrollo y participación social y laboral. Vale resaltar que el ingreso de población sorda impacta la cultura institucional porque rompe con el perfil que tradicionalmente venían atendiendo las universidades.

## Desarrollo del modelo de inclusión en la UPN

El modelo de inclusión a la vida universitaria de la población sorda siempre ha tomado en cuenta el acceso con equidad. Con base en la normatividad vigente, vale la pena señalar algunas leyes y decretos que se relacionan en la tabla 1.

**Tabla 1. Normativa comunidad sorda**

Norma	Año	Descripción
Ley 324	1996	Crea normas a favor de la persona sorda.
Ley 361	1997	Establece, como obligación de las instituciones del Estado, disponer de todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas con limitación.
Decreto Reglamentario 2369	1997	Pretende asegurar el acceso y permanencia de los estudiantes sordos en instituciones de educación superior de carácter estatal. Se debe realizar las previsiones necesarias.
Resolución 1515	2000	Hace precisiones sobre la Educación Bilingüe para los sordos en el territorio nacional.
Ley 982	2005	Establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas, y dicta otras disposiciones referidas al acceso, permanencia y promoción de esta población.
Ley 1346	2009	Mediante ella se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.
Ley Estatutaria 1618	2013	Establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
Ley 2049	2020	Alude a la creación del Consejo Nacional de planeación lingüística de la lengua de señas colombiana.

Fuente: elaboración propia.

Si bien la normatividad ha sido fundamental, el proyecto, desde sus orígenes, tomó en cuenta una serie de lineamientos y ajustes razonables que garantizaran el acceso con equidad; así, se fueron generando condiciones para el ingreso, permanencia y graduación, fundamentadas, entre otros aportes, por Alcantud (1997); Casanova (1997); Girona (1997); Moriña (2004); Rodríguez, García y Jutinico (2008); Johnson (2010); Skliar (2004); Skliar y Larrosa (2011), y Skliar (2017).

### Etapa de ingreso

El ingreso de estudiantes sordos a la universidad está planteado desde un conjunto de estrategias, en las que subyacen principios importantes: equidad, adaptabilidad y accesibilidad. También, cuenta con la aprobación del Acuerdo 008 de 2018, que contempla aspectos normativos para el ingreso de aspirantes Sordos y de otras poblaciones.

Las estrategias de ingreso consideran varios momentos; el primero, relacionado con la divulgación de la convocatoria anual, a través de diferentes medios de difusión, incorpora la lengua de señas colombiana y la subtitulación, para garantizar la accesibilidad a la información de las comunidades de sordos; además, explica los requisitos para la inscripción; el segundo contempla charlas informativas dirigidas a estudiantes de grado undécimo y egresados sordos; el tercero, dirigido a los aspirantes inscritos, les informa y capacita en la presentación de las pruebas, verifica su condición de personas sordas y observa la familiaridad que tienen con el servicio de interpretación; el cuarto alude a la presentación de pruebas de Lengua de Señas Colombiana y Castellano Lectoescrito, y aplica la entrevista.

La dinámica de trabajo para el proceso de matrícula de los aspirantes admitidos está articulada con el programa de Educación Especial,

el Departamento de Psicopedagogía, la Facultad de Educación, la Vicerrectoría Académica y la Subdirección de Admisiones y Registro.

### **Etapa de permanencia**

Los aspirantes que son admitidos ingresan al Programa de Educación Especial y cursan allí el denominado Semestre Cero, que tiene como fin desarrollar el proceso de adaptación a la vida universitaria y cursar las siguientes materias: Fortalecimiento de la Lengua de Señas Colombiana, Fortalecimiento del Castellano Lectoescrito, Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Ambiente Computacional, Introducción a la Pedagogía, y Orientación Vocacional y Profesional.

Este semestre, conformado exclusivamente por estudiantes sordos, tiene el propósito de que se reconozcan y logren identificarse con sus pares; asimismo, desarrollen una interacción intensiva en su propia lengua, intercambio que permite el enriquecimiento, el fortalecimiento y la fluidez de su lengua, necesarios para esta comunidad que no ha tenido las oportunidades comunicativas y lingüísticas que ofrecen los denominados países desarrollados, donde las personas sordas logran, incluso, dominar la lengua de señas internacional fortaleciendo la migración interlingüística, tal como lo señala Sacks (2000).

La aprobación del Semestre Cero es requisito para ingresar a uno de los dos programas que anualmente se oferta a los aspirantes sordos; previamente deben presentar pruebas específicas para garantizar los conocimientos mínimos requeridos, con lo cual se intenta asegurar su éxito académico. Asimismo, se estudia y sugiere, junto con los coordinadores de los programas ofertados, el número de materias que deben

registrar, debido a que la rapidez y comprensión de lectura en segunda lengua es muy compleja para los estudiantes sordos, especialmente en los primeros semestres, porque la segunda lengua no está muy fortalecida, por las tensiones interculturales y las representaciones sociales, tal como lo deja notar Asensi (2004) en su investigación sobre comprensión lectora de personas sordas adultas.

Paralelamente a los espacios disciplinares propios de cada programa, los estudiantes sordos deben cursar, hasta décimo semestre, una serie de espacios académicos que forman parte de los ajustes razonables: Fortalecimiento de la Lengua de Señas Colombiana y Fortalecimiento del Castellano Lectoescrito, que corresponden al eje comunicativo. Además de Pedagogía para la comunidad sorda, estos espacios han sido planeados para potenciar sus habilidades discursivas en primera y segunda lenguas y comprender su rol como futuros maestros sordos.

Asimismo, se realiza acompañamiento a los ambientes de práctica pedagógica, y se recomienda que sea en instituciones o comunidades que cuenten con la presencia de personas sordas, para que puedan interactuar con sus pares en torno a los temas disciplinares propios de la formación académica; de ahí la importancia de que, para la elección de los sitios de práctica, los programas cuenten con la asesoría de "Manos y pensamiento". Esta propuesta se sustenta en el derecho legal que tienen los sordos de usar la lengua de señas colombiana (Lsc) en los distintos escenarios de actuación e interacción.

### **Etapa de graduación**

Para cumplir con las exigencias requeridas para la graduación, "Manos y pensamiento" ha construido y socializado una serie de pautas que



deben ser tenidas en cuenta durante el desarrollo del proyecto de grado. Si bien las pautas no son de obligatorio cumplimiento, se espera que los programas las acojan teniendo en cuenta la condición bilingüe de los estudiantes sordos.

Se sugiere que el proyecto se realice en una institución o contexto que trabaje con población sorda, toda vez que se pretende generar autonomía en sus intervenciones pedagógicas, que realizará en primera lengua, es decir LSC.

El ajuste razonable para la graduación consiste en presentar un documento visual en lengua de señas colombiana. Se pretende que el estudiante pueda argumentar en su propia lengua todo el producto académico de su experiencia pedagógica e investigativa. Además, debe elaborar un documento en castellano escrito, en un mínimo de veinte cuartillas y con el nivel de competencia que haya alcanzado. Ambos productos deben quedar en el repositorio de la biblioteca de la Universidad. Se espera así fomentar la accesibilidad a la biblioteca y animar la consulta en las nuevas generaciones de estudiantes, los egresados y la comunidad sorda en general.

Estos documentos visuales, desarrollados en la primera lengua de los sordos, contribuyen al enriquecimiento del acervo teórico y cultural de la UPN, por cuanto muestran el camino recorrido en torno al respeto a la diferencia y el reconocimiento a la diversidad.

La elaboración de ambos documentos estará bajo la asesoría del profesor disciplinar que sea asignado por la respectiva licenciatura; además, para el documento escrito, contará con la asesoría de un docente de Fortalecimiento de Castellano, y para la producción del documento visual, tendrá el apoyo de un docente de For-

talecimiento de Lengua de Señas Colombiana, que garantizará que la estructura en esta lengua corresponda con los elementos morfogramaticales de esta, y con los criterios de un documento académico, en la modalidad viso-gestual.

Es importante que el documento visual mantenga la misma estructura del documento escrito y contenga los mismos apartados. Desde la experiencia de "Manos y pensamiento", se ha creado y consolidado una serie de parámetros relativos al color, contraste, espacio, atuendo del signante, ausencia de elementos brillantes y distractores de la atención, inserción de textos digitales, presentación de cada sección, uso del vocabulario disciplinar en lengua de señas colombiana, subtitulación e interpretación a voz, entre otros aspectos.

## Servicio de interpretación

Como parte de los ajustes razonables, se considera fundamental el servicio de interpretación: los estudiantes sordos requieren de la mediación para facilitar la comunicación y el intercambio de conocimiento e información en todos los momentos del proceso de inclusión.

Según Johnson (2010), siempre debe aplicarse un principio elemental: "Las personas sordas no oyen". Este planteamiento, en el ámbito educativo, no puede pasar desapercibido. Por ello, en la UPN, los intérpretes acompañan los procesos de ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes sordos. Asimismo, se considera relevante el papel que asumen como mediadores culturales, en cuanto interpretantes de la realidad dispuestos a animar la participación de los estudiantes sordos en la dinámica universitaria: interacción con pares y oyentes, y diferentes contextos académicos, administrativos y culturales.

En perspectiva de una educación dialógica y crítica, el intérprete debe contribuir en la generación de actitudes de mayor participación en los distintos escenarios de trabajo, especialmente en sesiones de clase, donde será fundamental intensificar la interacción del estudiante sordo con sus profesores y compañeros. La experiencia señala la importancia de asignar el mismo intérprete para realizar la mediación comunicativa en las clases y tutorías, en razón a que conoce las temáticas, el vocabulario y aspectos propios del ambiente de la clase.

De otra parte, se requiere que el servicio de interpretación sea preparado con la debida antelación, para garantizar una mejor calidad y fidelidad en la interpretación; de ahí la importancia de que los profesores entreguen oportunamente los contenidos que serán abordados en clase, tutorías o conferencias. Con relación a contextos administrativos, culturales y recreativos, el proyecto garantiza el servicio de interpretación en las distintas dependencias de la Universidad y su confidencialidad.

Debe resaltarse que el equipo de intérpretes está en constante proceso de cualificación, para poder interpretar todo tipo de textos y actividades propias del contexto universitario. La formación permanente es una estrategia educativa y pedagógica para lograr una mejor prestación del servicio, desde contenidos disciplinares hasta la interpretación de canciones, poesías y obras de teatro. Se considera que la inclusión es posible con una participación social plena, y la comunidad sorda debe tener acceso sin ninguna restricción a las expresiones que nos convoca lo artístico y sublime del ser humano.

La interpretación no tiene límites. Bajo ese lema se ha llegado a otros territorios y países. Gracias a los programas de intercambio estu-

diantil y movilidad académica, el servicio se ha prestado a quienes lo han requerido. Ejemplo de ello es la prestación del servicio en un curso de verano realizado en República Dominicana; aquí, el acompañamiento del intérprete fue esencial en todo el proceso de mediación comunicativa.

### Participación en investigación y proyección social

Como producto de la participación en varios proyectos investigativos, se han podido publicar los siguientes libros:

- *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria, socialización y réplica de la experiencia* (Rodríguez et al., 2009). En este, se rastrean, entre 1970 y 2003, los avances, nacionales e internacionales, en torno a modelos de inclusión de estudiantes sordos; la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en las personas sordas, analizando las teorías y estrategias que han orientado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita de la población sorda, y el fortalecimiento de la lengua de señas, la interacción comunicativa y la mediación del intérprete.
- *Manos y pensamiento: una mirada a los lenguajes de los sordos, alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*, publicado en el 2011 por Rodríguez et al., analiza la implementación de la propuesta del eje comunicativo y sus espacios académicos Fortalecimiento de Lengua de Señas Colombiana como Primera Lengua, y Castellano Escrito como Segunda Lengua, para Estudiantes Sordos en la UPN. El primero brinda una mirada a la población

sorda y a los fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la LSC, y el segundo detalla la creación y aplicación del currículo de castellano escrito.

En esta obra, se incluye una investigación sobre comprensión lectora de estudiantes sordos mediante el acceso a un ambiente virtual de castellano lectoescrito, que brinda lineamientos para el diseño de ambientes virtuales encaminados al fortalecimiento de la comprensión lectora.

- *Manos y pensamiento: realidad de la interpretación, perspectivas de formación* (Rodríguez, Monroy y Pabón, 2018) hace un aporte comprensivo sobre la normalización de la lengua de señas y desarrolla un modelo de formación de intérpretes y maestros bilingües en diferentes niveles que van desde estudios técnicos hasta la formación doctoral.

### Asesorías y socialización en el contexto nacional e internacional

El proyecto, en favor de los procesos de inclusión, formación y acceso de la comunidad sorda en el ámbito educativo, ha desarrollado asesorías, socialización y articulación con instituciones educativas, organizaciones y entidades, además de comunidades, maestros, estudiantes de pregrado de distintas carreras e investigadores.

En el ámbito internacional, durante los últimos dos años, por una parte, se llevó a cabo el diálogo con dos instituciones de Chile –Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Austral y Universidad Católica de la Santísima Concepción– alrededor del proceso de ingreso y permanencia de la comunidad sorda inscrita en la UPN, así como la proyección de gestiones de cooperación entre las univer-

sidades, particularmente en lo relacionado con el tema de inclusión y, por otra, profesionales, pasantes y estudiantes de pregrado, maestría y doctorado de universidades de Costa Rica, República Dominicana, Inglaterra, Brasil y Panamá, han participado en espacios de socialización del proyecto, en actividades institucionales –Semana de la Pedagogía–, alrededor de las aproximaciones y distanciamientos entre los procesos educativos para la comunidad sorda de Colombia y Brasil.

En el contexto colombiano, se han desarrollado diferentes espacios de encuentro, bien sea para la divulgación de los logros del proyecto, consultados como referentes para otras instituciones, o para la orientación y acompañamiento en el desarrollo de trabajos investigativos sobre la comunidad sorda colombiana.

Las instituciones de educación superior Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC), Universidad Icesi, Universidad Mayor de Cundinamarca, Universidad Central y Fundación Universitaria San Martín han consultado alrededor de la experiencia del proyecto y de las acciones que contribuyen al reconocimiento, participación y acceso a la educación de la comunidad sorda.

Con la Universidad Nacional de Colombia se ha establecido una importante sinergia académico-investigativa sobre los estudios lingüísticos de la lengua de señas colombiana y la consolidación de un convenio para la formación de intérpretes.

Por último, con la Biblioteca Nacional, el proyecto desarrolló actividades de sensibilización y formación de profesionales, administrativos y personal de seguridad, y con la Asociación de Cabildos Nasa Çxhãçxha, se llevó a cabo un intercambio de experiencias y vinculación para asesoría, dirigido a los docentes de la comunidad.

El conocimiento construido por "Manos y pensamiento", en consorcio con 14 universidades del contexto iberoamericano, a través de la participación en Acacia, proyecto Erasmus+, dejó una serie de productos –estados de arte, guías, modelos y cursos *online*–, y un sistema integral de atención a la comunidad educativa que, mediante la creación de Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional -CADEP-, contribuyen a la reducción de la deserción en la región latinoamericana.

## Referencias

- Alcantud, F. (ed.) (1997). *Universidad y diversidad*. Valencia: Lliso.
- Asensi, M. (2004). *Comprensión lectora de personas sordas adultas: construcción y validación de un programa de instrucción*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Casanova, A. (1997). Tratamiento a la diversidad en el sistema educativo actual. En F. Alcantud (ed.), *Universidad y diversidad* (pp. 47-54). Valencia: Lliso.
- Girona, A. (1997). *Los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades específicas: una visión europea*. En F. Alcantud. (Ed.). *Universidad y Diversidad*, pp. 145-160. Valencia, España: Lliso.
- Johnson, R. (noviembre de 2010). *Lingüística de la lengua de señas y educación bilingüe y bicultural de la población Sorda*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Desarrollos Lingüísticos y Pedagógicos desde la Lengua de Señas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Murray, J. y Kraus, K. (2017). *The Legal Recognition of Sign Languages*.
- Rodríguez, N., García, D. y Jutinico, S. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 170-195.
- Rodríguez, N., Delgado, E., Galvis, R., Socorro, J., Monroy, E. y Pabón, M. (2009). *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes Sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, N., Galvis, R., Socorro, J., Monroy, E., Pabón, M., Zawaszky, J. (2011). *Manos y pensamiento: una mirada a los lenguajes de los sordos alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, N., Monroy, E. y Pabón, M. (2018). *Manos y pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord.
- Sacks, O. (2000). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Salamanca: Anaya y Mario Muchnik.
- Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Editorial Miño y Dávila.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Flacso, Editorial Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Rosario: Flacso, Editorial Homo Sapiens.
- Universidad Pedagógica Nacional (04 de abril de 2018). *Acuerdo 008*. Recuperado de <https://ng.cl/muv6>