

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre

Ruth Elena Quiroz Posada
Juan Carlos Echeverri Álvarez
Coordinadores académicos



Autores

Jair Hernando Álvarez Torres
Fanny Angulo-Delgado
Claudia Arcila Rojas
Ana María Cadavid Rojas
Milton Daniel Castellano Ascencio
Catalina Cerquera Arbeláez
Leonardo Correa Velásquez
Juan Carlos Echeverri Álvarez
Héctor Iván Estrada Giraldo
Johan Camilo Fernández Bedoya
Eliana Teresa Galeano Tabares
Janes Jahir García Montoya
Víctor Daniel Gómez Montoya
Tatiana Gutiérrez Bedoya
Yissel Tatiana Hernández Márquez
Alexánder Hincapié García
Susana María Jaramillo Restrepo
Gloria María López Arboleda
Solbey Morillo Puente
Teresita Ospina Álvarez
Wilson Parra-Angarita
Diana María Posada-Giraldo
Ruth Elena Quiroz Posada
Cristian David Ramírez Pasos
Carlos Soto-Lombana
Juan Camilo Vásquez Atehortúa

Investigaciones en Educación

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre

Ruth Elena Quiroz Posada
Juan Carlos Echeverri Álvarez
Editores académicos

Red Colombiana de Doctorados en Educación (RECODE)
Capítulo Antioquia-Eje cafetero



370.7

Q8

Quiroz Posada, Ruth Elena, Coordinador académico

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre / Ruth Elena Quiroz Posada y Juan Carlos Echeverri Álvarez, Coordinadores académicos -- 1 edición -- Medellín : UPB, U de A , 2021.

184 páginas, 17x24 cm. (Investigaciones en Educación; 2)

ISBN: 978-958-764-940-6 (Versión impresa) / 978-958-764-946-8 (versión digital)

Investigación educativa -- 2. Educación superior -- Colombia -- 3. Prácticas pedagógicas -- 4. Métodos de enseñanza -- I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, Coordinador académico. -- II. Título (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda

SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Varios autores

© Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

© Fondo de publicaciones Facultad de Educación

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

Colección Educativa Aula Abierta - Investigaciones en Educación 2

Colección Investigaciones en Educación

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre

ISBN: 978-958-764-940-6 (versión impresa)

ISBN: 978-958-764-946-8 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-946-8>

Primera edición, mayo de 2021

Universidad Pontificia Bolivariana

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

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Marta Lucía Gómez Zuluaga

Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes -Rector

Wilson Bolívar Buriticá - Decano Facultad de Educación

María Alexandra Rendón Uribe - Vicedecana

Bibiana Escobar García - Jefa Departamento Pedagogía

Jhony Alexander Villa-Ochoa - Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Alejandro Mesa Arango - Jefe Departamento Educación Avanzada

Sarah Flórez Atehortúa - Jefa Departamento Educación Infantil

Juan David Gómez González - Jefe Departamento Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Edgar Ocampo Ruiz - Jefe Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Ruth Elena Quiroz Posada - Coordinadora del Doctorado en Educación

Jorge Ignacio Sánchez Ortega - Coordinación editorial.

Dirección Editorial

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006

Medellín - Colombia

Fondo de publicaciones Facultad de Educación

Correo electrónico: edicioneducacion@udea.edu.co

<http://www.udea.edu.co>

Teléfono: 2195708

Dirección: calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 117

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.

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

“Financiado por el DAAD con fondos del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania”.

Contenido

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre - Contextualización <i>Juan Carlos Echeverri Álvarez, Ruth Elena Quiroz Posada</i>	7
Educación superior: gestos y prácticas	17
• Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia <i>Leonardo Correa Velásquez, Teresita Ospina Álvarez</i>	19
• Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en relación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018 <i>Yissel Tatiana Hernández Márquez</i>	31
La argumentación como posibilidad formativa	43
• La argumentación oral en la infancia: una posibilidad a partir de la pregunta desde la filosofía <i>Tatiana Gutiérrez Bedoya, Solbey Morillo Puente, Claudia Arcila Rojas</i>	45
• Libertad y conocimiento de sí en Jean-Jacques Rousseau <i>Víctor Daniel Gómez Montoya, Alexander Hincapié García</i>	57
Competencias y didácticas	69
• Interpretación de la acción docente del profesor universitario de ciencias mediante mapas: convergencia entre el conocimiento pedagógico de contenido (PCK) y el andamiaje <i>Wilson Parra-Angarita, Fanny Angulo-Delgado, Carlos Soto-Lombana</i>	71
• La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia <i>Susana María Jaramillo Restrepo, Gloria María López Arboleda</i>	85

- El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente
Catalina Cerquera Arbeláez, Jair Hernando Álvarez Torres..... 99

Convivencia: memoria y cuidado..... 109

- La enseñanza del autocuidado como estrategia fundamental en la promoción de la salud,
Héctor Iván Estrada Giraldo, Johan Camilo Fernández Bedoya, Janes Jahir García Montoya 111
- Educación familiar de generación en generación: trazas de la transmisión
Diana María Posada-Giraldo..... 123
- La tutoría entre iguales: una estrategia para la comprensión lectora,
Cristian David Ramírez Pasos, Ana María Cadavid Rojas, Dr. Jair Hernando Álvarez Torres 135
- La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos,
Eliana Teresa Galeano Tabares, Juan Carlos Echeverri-Álvarez 149

Epílogo

- Tendencias de investigación en los estudios de Maestría y Doctorado en Educación,
Milton Daniel Castellano Ascencio, Juan Camilo Vásquez Atehortúa..... 169
- El Coloquio como espacio colaborativo en la escritura doctoral 179
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Jair Hernando Álvarez Torres

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre

*Juan Carlos Echeverri Álvarez¹
Ruth Elena Quiroz Posada²*

Contextualización

La Red Colombiana de Doctorados en Educación (RECODE), capítulo Antioquia, configuró un espacio común para la presentación y discusión de resultados y avances de investigación, fruto de la suma de voluntades entre la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de San Buenaventura y la Universidad de Medellín. Este escenario interinstitucional académico e investigativo, posicionado como el Coloquio de Investigación en Estudios de Maestría y Doctorado, fomenta el trabajo colaborativo entre grupos de las instituciones participantes y es el punto de encuentro entre los investigadores que acompañan a sus estudiantes en la socialización y divulgación del conocimiento generado en las investigaciones de tesis.

Allí, desde 2019, se ponen en común los resultados de las investigaciones, así como proyectos en diferente grado de avance: proyectos para defensa de candidatura, proyectos avanzados y proyectos próximos a la re-

-
- 1 Docente asociado, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Doctor en Educación. Coordinador del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: juan.echeverri@upb.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>.
 - 2 Docente titular, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Coordinadora del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ruth.quiroz@udea.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-2726-8288>.

visión definitiva como requisito para la graduación. El Coloquio promueve el trabajo conjunto y fomenta la publicación de las producciones científicas y académicas de los investigadores convocados. Los propósitos de apoyo y divulgación constante dieron paso a una agenda común que hoy deriva en una propuesta innovadora de articulación interinstitucional y de sus programas de formación, con cierto grado de respaldo administrativo al trabajo mancomunado, que se concreta en un convenio específico que abre la posibilidad de trazar un proyecto a largo plazo para proyectos de investigación, con un respaldo editorial compartido, con calidad y sostenible, para la socialización periódica de avances y resultados de investigación.

Los resultados de investigación, las reflexiones teóricas y metodológicas, los informes de avances y las construcciones colectivas e individuales del equipo docente y de los estudiantes articulados en RECODE son la base de este libro, cuyo objetivo principal es fortalecer la investigación en el campo de la educación en Antioquia. Este segundo volumen de *Investigaciones en Educación*, además de socializar los avances de investigación en la región y el país, es una invitación a las universidades que deseen incorporarse a esta iniciativa para sumar esfuerzos y proyectar acciones futuras que eleven la calidad de la formación de magísteres y doctores y fortalezcan las líneas de investigación de los programas.

La publicación de los resultados de investigación se acompaña con la convocatoria anual de coloquios de investigación (rotativos en cada universidad participante), la consolidación de la Red Colombiana de Doctorados en Educación (RECODE), los intercambios académicos, los trabajos de codirección y la evaluación entre profesores y estudiantes de las universidades participantes. Alcanzar estos propósitos significa acordar actividades como encuentros mensuales, intercambios académicos y la escritura conjunta de artículos y capítulos de libros. Esta unidad, firme pero aún incipiente, abre caminos para la construcción de posturas teóricas y metodológicas que significan avances en las reflexiones alrededor de la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo. Se han unido recientemente en este viaje la Institución Educativa Luis Amigó de Medellín y la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

Presentación

La investigación educativa es un imperativo en el siglo XXI para construir soluciones a los problemas sociales, con alta pertinencia en tiempos de

incertidumbre. Investigar en educación cobra sentido porque es el mejor camino para buscar respuestas educativas, sociales y culturales a múltiples y variadas problemáticas contemporáneas. La mirada interrogativa en educación descubre y describe el panorama de las líneas de investigación, las temáticas trabajadas, los enfoques epistemológicos y, también, los vacíos, las dificultades y las implicaciones para el campo que, durante los últimos treinta años, ha ganado autonomía en las lógicas de las ciencias sociales y humanas. La investigación educativa ha configurado una disciplina cada vez más activa en la producción de conocimiento, con aportes relevantes de las tesis de los doctorados y de los proyectos de investigación de las maestrías en Educación en Colombia.

“*Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*” recoge los resultados de investigaciones y avances presentados en el Primer Coloquio de Investigación en Estudios de Maestría y Doctorado. Las ponencias dan cuenta de las líneas de investigación que convocan a las universidades en Antioquia y el Eje cafetero. El lector reconocerá el avance de cada una y valorará los aportes de los tesis, para quienes los debates adquirieron relevancia, bien porque les permitieron a las preguntas iniciales recibir críticas estimulantes, bien porque proporcionaron a los más avanzados un espacio expedito para confrontar sus investigaciones en un ambiente académico y propositivo para afinar sus disertaciones de defensa ante jurados y evaluadores definitivos.

El Coloquio de Investigación es relevante por su intención formativa y porque en él convergen voces, preguntas y trayectorias significativas para la educación y las instituciones, la región y el país. Desde su primera edición (que plasmó sus aportes en el primer volumen de esta colección, *Investigación para ampliar las fronteras*) se identificó que su impacto crecerá ante las demandas de la formación doctoral. Aunque los primeros doctorados en Educación son de finales de los años 90, en Colombia han crecido a un ritmo lento, en comparación con el número de doctorados de la región. Por supuesto, esta soledad doctoral gestaba programas dependientes de sí mismos y, en cierta forma, autorreferentes. O, dicho de otra manera, hacía que las referencias tuvieran que buscarse afuera, en otras regiones del continente o del mundo.

Por supuesto, las búsquedas de horizontes y los contactos internacionales son aceptables y deseables; son una condición de calidad de los programas doctorales. Sin embargo, los interlocutores inmediatos, los socios constantes en las universidades de la región, son, además de un acicate de

sana comparación en relación con la calidad educativa, la posibilidad de emprender proyectos conjuntos, y unir esfuerzos y recursos para cualificar los relacionamientos, la movilidad, la dirección y la investigación. En este sentido, para el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, acreditado de alta calidad, fue oportuno establecer un diálogo permanente con los nuevos doctorados de las universidades San Buenaventura y Pontificia Bolivariana; y para estos programas emergentes resultó estimulante beneficiarse de la experiencia y el desprendimiento de pares académicos amigos.

Pese a los evidentes beneficios, la relación no es fácil y requiere un esfuerzo constante de las partes para sostenerla. Precisamente, ante la lenta creación de doctorados en el país, históricamente cada programa se ha concentrado en sus propias búsquedas en la producción de conocimiento y en sus responsabilidades formativas. Un grado de responsabilidad previsible y necesario de cada programa que, no obstante, también ha producido efectos perversos como el aislamiento y la falta de comunicación entre pares cercanos; paradójicamente, lejanos de los programas vecinos, en lógicas internas y particulares que, de superarse, le evitarían a cada propuesta formativa recorrer las sendas que otros transitaron y, por tanto, podrían concentrarse en avanzar hacia otro nivel de calidad y producción más efectivo, visible y, seguramente, con un impacto verificable y compartido.

El Coloquio de Investigación en Educación es un primer paso en la idea pertinaz de integración y colaboración de los programas de maestría y doctorado de la ciudad de Medellín en clave formativa, porque, precisamente, ese es el objetivo: contar con un escenario de encuentro académico en el que investigadores nacionales y extranjeros, docentes, directores de tesis y estudiantes se encuentren en torno a una discusión generada por preguntas, proyectos y resultados de investigación. En este espacio, los proyectos de tesis y las tesis finalizadas provocan la crítica, reciben aportes, despiertan nuevos interrogantes y recursos. Allí, los estudiantes avanzan otro paso en el camino de convertirse en doctoras y doctores en Educación y comienzan a sentir y actuar como tales. Porque, en efecto, hacerse doctor en Educación es, además de cumplir con el requisito de plantear y defender una tesis, asumir una actitud investigativa, ganar en una identidad académica marcada por hábitos, disciplinas, competencias investigativas, organización y sistematicidad en el manejo de la información. Una identidad que se evidencia con la participación en diferentes espacios de discusión y formación académica y científica.

El primer escenario de esta colaboración académica es, entonces, el Coloquio; el segundo tiene que ver con su correlato necesario y posible: la

publicación de las investigaciones. Escribir no es fácil; la escritura académica siempre ha sido fuente de las mayores angustias y causa del mayor porcentaje de abandono y deserción. Es reconocido el síndrome doctoral de “todo menos tesis”. Para el Coloquio, no es suficiente con exponer aspectos de las tesis con apoyos audiovisuales, presentadas con mayor o menor experticia; esa no es la mejor comunicación del conocimiento. Lejos de ello, los doctorados unidos en esta propuesta comparten la concepción según la cual escribir es más que una exigencia agotadora y angustiante, previsible para el más alto nivel de formación; la escritura, en este caso, tampoco es un asunto íntimo que cada estudiante vive en medio de cierta orfandad legitimada por una vieja lógica solipsista. No es así: los doctorados demandan escritura y propician espacios cooperativos en los que esa escritura se ensaye en formatos diferentes de la tesis; junto con los directores de tesis, se identifican los formatos publicables para ampliar la comunidad de recepción de manera potente, más allá del entorno cercano. Los doctorados asumen la escritura como una producción colaborativa de conocimiento dirigida a la publicación y no al archivo.

La invitación anual a los estudiantes tiene, entonces, dos facetas: presentar sus tesis finales y en construcción, en un coloquio amplio, y, además, convertir esa disertación en un capítulo de libro para un interlocutor ausente. Este ejercicio conlleva, como se dijo, una idea formativa básica: generar interés con la posibilidad de divulgación del conocimiento científico. Es decir, acicatear a los estudiantes, enfrentarlos al reto de la sustentación pública acompañada de la escritura en formatos científicos para una publicación que se rige por los más altos estándares de calidad académica. Dicho en otras palabras, para los organizadores de esta iniciativa, el Coloquio es un espacio en el que los estudiantes son aceptados como expositores gracias a la buena factura de sus investigaciones. Esta perspectiva garantiza que los mejores trabajos superen la soledad de los estantes y se ubiquen al alcance del lector —de las nuevas cohortes, de los lectores lejanos—, en formatos impresos y digitales disponibles en los repositorios temáticos e institucionales y al alcance en dispositivos móviles y virtuales, lo que amplía la posibilidad de consulta y procura la citación de quienes transitan esta senda.

Esos trabajos se convierten en parte fundamental de la memoria de los programas y, claro, en material de consulta para otros estudiantes que se vinculan con las líneas de formación de los grupos de investigación y de otras tesis. En efecto, no pocos trabajos de tesis encontrarán referencias para la construcción de un estado de la cuestión, para una búsqueda metodológica, para algún acercamiento conceptual. Y, precisamente, esta perspectiva invita

a que cada estudiante se esmere en llegar al Coloquio con el mejor trabajo posible en esa aventura vital que es investigar en educación.

A continuación, se ofrece una breve presentación de los capítulos que integran cada una de las cuatro secciones de este volumen de *Investigaciones en Educación*.

La primera sección, denominada “Educación superior: gestos y prácticas”, abre con el trabajo de Leonardo Correa Velásquez y Teresita Ospina Álvarez, de la Universidad San Buenaventura, denominado “Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia”. Teórica y epistemológicamente, esta investigación se apoya en el campo de la arquitectura contemporánea, la educación y las filosofías de la diferencia; a partir de allí, desde un método estratigráfico, se producen algunas ideas propias del habitar lo formativo en cuatro ciudades universitarias en Colombia. En el estudio de Yissel Tatiana Hernández, de la Universidad de Antioquia, denominado “Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en relación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018”, se describen comparativamente las prácticas de enseñanza para el despliegue de las competencias en lectura crítica en diez programas académicos de pregrado de la Universidad Industrial de Santander. La metodología de investigación es mixta y se basó en un análisis estadístico de los puntajes y en la recolección de información documental y en entrevistas. De acuerdo con la indagación, aunque existe una asignatura obligatoria para todos los programas académicos³ que busca fortalecer habilidades comunicativas en los estudiantes de primer semestre, y pese a diferentes esfuerzos de los programas, se carece de una política general que implemente de forma sistemática y precisa estrategias encaminadas al perfeccionamiento de la lectura crítica.

La segunda sección, “La argumentación como posibilidad formativa”, reúne tres estudios. El de Tatiana Gutiérrez Bedoya, Solbey Morillo Puente y Claudia Arcila Rojas, de la Universidad San Buenaventura, denominado “La argumentación oral en la infancia: una posibilidad a partir de la pregunta desde la filosofía”, pretende fortalecer la argumentación oral de los estudiantes de 2.º grado con una estrategia didáctica basada en la pregunta desde la

3 El programa de Ingeniería eléctrica es la única excepción a dicha afirmación, puesto que se propone el desarrollo de estas habilidades comunicativas de manera transversal a lo largo del programa académico.

filosofía. Con un enfoque cuantitativo, con diseño cuasi experimental pretest, postest y grupo control, se evaluó el estado inicial de la argumentación oral de los estudiantes y, luego de aplicarle la estrategia al grupo experimental, se midieron nuevamente ambos grupos para establecer posibles diferencias. Los resultados indican que los estudiantes del grupo experimental lograron aumentos estadísticamente significativos en sus puntajes de argumentación oral, mientras que en el grupo control el incremento fue menor y no significativo; en esta perspectiva, se fomenta una educación desde la incertidumbre, la reflexión y la participación que reconoce la necesidad de proponer experiencias desde los primeros años de la vida escolar. El estudio “Libertad y conocimiento de sí en Jean-Jacques Rousseau”⁴, de Víctor Daniel Gómez Montoya y Alexander Hincapié García, de la Universidad San Buenaventura, se ocupa de la reflexión por la libertad y el conocimiento de sí a partir de la crítica que Rousseau establece contra su época y contra la fe ciega en la razón intelectual. El supuesto básico señala que el conocimiento de sí es imposible a causa de la condición del hombre como ser social.

La tercera sección, “Competencias y didácticas”, abre con el estudio de Wilson Parra-Angarita, Fanny Angulo-Delgado y Carlos Soto Lombana de la Universidad de Antioquia, denominado “Interpretación de la acción docente del profesor universitario de ciencias mediante mapas: convergencia entre el conocimiento pedagógico de contenido (PCK) y el andamiaje”. Este resultado de investigación tiene la clínica didáctica como marco metodológico para estudiar la relación entre los componentes del PCK (Park y Oliver, 2008b) y el andamiaje (van de Pol, Volman y Beishuzien, 2010). Se seleccionó el caso de un profesor universitario a quien se filmó en clase y se aplicaron entrevistas (antes y después de las clases); el análisis de la información incluyó la transcripción de las clases y la selección de episodios significativos para el análisis; haciendo uso de la técnica de mapeo, propuesta por Park y Chenn (2012), se establecieron las relaciones entre los componentes del PCK y los elementos del andamiaje (contingencia, desvanecimiento y transferencia de responsabilidad). Los resultados se exponen en el capítulo. Otro estudio, presentado por Susana María Jaramillo Restrepo y Gloria María López Arboleda, es “La formación de maestros en competencias emocionales: una revisión

4 Este trabajo deriva de la investigación doctoral que tiene por título temporal *La imposibilidad del encuentro del hombre consigo mismo: la negatividad en Jean-Jacques Rousseau*.

de tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia”. La revisión crítica de treinta fuentes originales sobre este tópico, con enfoque cualitativo de tipo documental, es la base del capítulo que enfatiza en el análisis de contenido y la identificación de tendencias. Los hallazgos se organizan en cuatro pares opuestos: 1) función del maestro versus necesidades emocionales de los estudiantes, 2) niveles de competencia emocional versus satisfacción/bienestar, 3) programas de educación emocional versus niveles de competencia, y 4) competencias emocionales versus competencias profesionales. Se cierra con los avances en la investigación de las competencias emocionales en la educación y en la profesión docente y la pertinencia de aplicarlas en la formación de maestros. Catalina Cerquera Arbeláez y Jair Hernando Álvarez Torres, de la Universidad de Medellín, suscriben el capítulo “El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente”. El texto da cuenta de una investigación que propone nuevos retos en la formación de profesionales globales, desafíos que requieren un currículo internacional conectivo, una práctica pedagógica que lo garantice y docentes que adopten nuevas estrategias para el aprendizaje de los estudiantes. La investigación pretende aplicar la metodología del estudio de caso para comprender la práctica pedagógica de los docentes en el Tecnológico de Antioquia en la formación de estudiantes capaces de construir conexiones y redes personales de aprendizaje destinadas a actuar en las sociedades futuras (sociedades que estarán marcadas por la creación vertiginosa de nuevos conocimientos).

La cuarta sección, “Convivencia: memoria y cuidado”, reúne cinco capítulos. El primero, “La enseñanza del autocuidado como estrategia fundamental en la promoción de la salud”, surge de una investigación sobre cómo la enseñanza del autocuidado aporta a la promoción de la salud de los estudiantes de los grados 8.º y 9.º de dos instituciones educativas del departamento de Antioquia. La investigación, diseñada con el método de investigación acción educativa, condujo a la construcción de cinco secuencias didácticas para la enseñanza del autocuidado y su aporte a la promoción de la salud en ambas instituciones. La alimentación, la higiene personal y el consumo de sustancias psicoactivas centraron el interés y la participación de los estudiantes en este estudio de Johan Camilo Fernández Bedoya, Janes Jair Montoya García y Héctor Iván Estrada Giraldo de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Diana María Posada Giraldo de la Universidad de Antioquia presenta el capítulo “Educación familiar de generación en generación: trazas de la transmisión”, con resultados parciales de la tesis doctoral *Sentidos otorgados a la educación familiar en los relatos biográfico-narrativos de abuelos padres y nietos de 10 tríadas intergeneracionales pertenecientes a dos sagas familiares del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral*. El estudio de caso, con diseño cualitativo desde el paradigma hermenéutico, analiza relatos múltiples, contruidos a partir de un enfoque biográfico-narrativo. Los datos surgen de la aplicación de la entrevista narrativa y episódica a abuelos y padres, y la conversación en un ambiente de juego para los nietos entre 5 y 10 años, con presencia de la madre. Los resultados del análisis con el método documental reconstructivo incluyen la caracterización de la primera de las dos sagas partícipes y los marcos de orientación o sentidos otorgados a la educación familiar. El estudio de Cristian David Ramírez Pasos y Ana María Cadavid Rojas de la Universidad de Antioquia, “La tutoría entre iguales: una estrategia para la comprensión lectora”, busca determinar de qué manera esa estrategia de aprendizaje cooperativo mejora la comprensión en los estudiantes de 3.º de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez. Los autores hacen un recorrido teórico guiado por las categorías principales: comprensión lectora, aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales. Por último, se presenta la metodología con enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción en el que la voz activa de los participantes es fundamental en las sesiones de trabajo y en la aplicación de la estrategia. La investigación está en la etapa de implementación de la estrategia didáctica. El estudio de Eliana Teresa Galeano Tabares y Juan Carlos Echeverri Álvarez, de la Universidad Pontificia Bolivariana, “La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos” reflexiona sobre cómo director y tesista enfrentan las etapas iniciales de un proceso de tesis doctoral. Además, reconoce la importancia de escenarios permanentes de debate para exponerse ante los pares y recibir la realimentación de la comunidad académica. La problemática de investigación es la convivencia escolar. El método genealógico-arqueológico propone un trabajo crítico que requiere una nueva mirada sobre el archivo para que dé cuenta de los discursos, las prácticas y los usos de esa convivencia.

Los cambios sociales que surgen del avance de la tecnología, la globalización del sistema económico y las transformaciones culturales constituyen nuevos desafíos para la educación. Su naturaleza compleja y dinámica

compromete a las facultades de Educación en la oferta de programas de maestría y doctorado pertinentes para el siglo XXI que conjuguen el diseño y la ejecución de las investigaciones desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas; que convoquen la escritura, la publicación y el debate permanentes; y que se sometan al escrutinio cualificado de pares que han abierto líneas promisorias para el avance de la investigación en educación y para la formación ciudadana.

Educación superior: gestos y prácticas

- **Capítulo 1:** Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia
- **Capítulo 2:** Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en relación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018

Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia

Leonardo Correa Velásquez¹
Teresita Ospina Álvarez²

Resumen

El presente texto es un avance desplegado de la investigación doctoral titulada *Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia*, articulada a los procesos de conceptualización y experimentación desarrollados por la línea de investigación en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos, adscrita al grupo de investigación Esined de la Universidad de San Buenaventura, Medellín; teórica y epistemológicamente, la investigación se apoya en el campo de la arquitectura contemporánea, la educación y las filosofías de la diferencia; a partir de allí, desde un método estratigráfico, se producen algunas ideas propias del habitar lo formativo en cuatro ciudades universitarias en Colombia.

Palabras clave: gestos, espacio, formación, arquitectura en la contemporaneidad.

-
- 1 Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Arquitecto (Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín). Especialista en Comunicación Visual (Universitat Politècnica de Catalunya). Ha sido profesor de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Profesor de la Universidad Pontificia Bolivariana.
 - 2 Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, Medellín. Docente investigadora de la línea de estudios culturales y lenguajes contemporáneos. Grupo de Investigación esined. Profesora de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, línea de arte, literatura y formación.

Introducción

El presente artículo resulta del proceso de la tesis doctoral titulada *Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia*, la cual se interesa por los encuentros entre espacio³ y formación⁴ en cuatro ciudades universitarias en Colombia: las universidades de Antioquia, Nacional (sede Medellín), Nacional (sede Bogotá) y Pontificia Bolivariana. Se piensa esta relación a partir del cómo se habitan dichos espacios y se entra en contacto con las particularidades que los configuran, mediante la atención a lo que se produce con el espacio, a lo que el espacio produce y a los gestos que emergen, en clave formativa, tal vez para dar paso a la producción de otros espacios.

El contexto de la investigación: antecedentes. Discusión: las ciudades universitarias, los gestos espaciales, habitar lo formativo

La relación contemporánea entre la arquitectura y la política educativa colombiana vivió una coyuntura histórica con la entrada al país de los ideales modernos y cómo estos, junto con la necesidad de entrar en una economía de mercado internacional, produjeron modelos de ciudades universitarias que se replicarían tanto en el país como en Latinoamérica. Esto ocurrió especialmente desde los años 30, con la entrada en acción de los planteamientos políticos y educativos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, y terminó su auge con la puesta en crisis del mismo movimiento moderno, las crisis económicas, los conflictos armados y sociales, y, en particular —en el campo de la arquitectura—, con la entrada de la arquitectura orgánica y las nuevas leyes que reglamentaron la educación superior, los cuales pudieron contribuir igualmente a la transformación de estos modelos de ciudades universitarias y los dispositivos de emplazamiento de los mismos en Colombia.

3 Para comprender el concepto de “espacio”, se requiere acudir a diversos autores que lo entiendan más allá de sus definiciones geométricas, limítrofes o territoriales; más como un espacio en producción, dinámico, en transformación (Schwarzer y Schmarsow, 1991; Pardo, 1992; Sloterdijk, 2006; Maderuelo, 2008; Jacobs, 2011; Lefebvre, 2013).

4 “Formación” entendida como algo vinculado a la cultura; entendida en términos de acontecimiento, aquello que se encarna de manera instintiva y repentina, una formación que no puede ser reducida a un hecho comunicativo unidireccional, que no ocurre habitualmente en un aula, que valora al sujeto como artífice de sus acontecimientos formativos (Gadamer, 1993; Benner, 1998; Foucault, 2002).

Desde allí, percibimos una relación infranqueable entre arquitectura y modelos espaciales educativos presentados como ciudades universitarias o como campus universitarios de carácter moderno. Posteriormente se han elaborado muchas más sedes universitarias, pero sin ser un proyecto urbano general; son más agrupaciones de bloques y edificios que proyectos urbanos con una idea general de conjunto y urbanismo.

El espacio y sus capacidades formativas han sido una temática abordada desde diversas perspectivas: las socioantropológicas (Hall, Gourhan), psicológicas (Kurt, Arnheim), pedagógicas (Piaget, Montessori, Decroly, Dewey) y filosóficas (Foucault, Merleau-Ponty, Bachelard, Pardo, Heidegger). Estas perspectivas coinciden en ver como una unidad indisoluble al hombre y el espacio (el hombre como ser espacial), estableciendo grados de repercusión en sus actividades y niveles de expresión particulares, a lo largo del tiempo, que se configuran culturalmente y permiten ver lo urbano-arquitectónico, en muchos casos, como distante de la disciplina misma (la mayoría de los arquitectos están más interesados en los procesos de creación conceptual y plástica de sus propuestas.). Así, se establece una problemática compleja en tanto los productores de espacios habitualmente perciben la arquitectura como un hecho plástico compuesto como recipiente y soporte, y no como transmisor, participante o propiciador de algunos procesos formativos, tal como lo expresa Carlos Niño Murcia cuando se refiere a la transformación urbana y social de Bogotá en relación con el desarrollo y construcción de la ciudad universitaria de la Universidad Nacional de Colombia:

“[E]s impresionante entonces pensar en lo que impactaría a los estudiantes después de venir de esa ciudad un poco envejecida y llegar a esta ciudadela de edificios blancos, desnudos, integrados y con todos los servicios, como imagen de modernidad, como imagen de una renovación que la ciudad estaba llevando a cabo” (Niño, 2015, min: 2:45-3:15).

En momentos donde las instituciones de educación superior se ven enfrentadas a temas tan complejos como las crisis vinculadas a fenómenos ambientales y de salud mundial, a la virtualización (campus virtuales), al igual que a la inferencia de las políticas nacionales e internacionales en términos de una proyección internacional y una homogenización de los procesos, los contenidos, la cobertura, la calidad y las equivalencias de los programas universitarios, el tema de la presencialidad y la configuración espacial de los campus es de actualidad, en tanto constituye una oportunidad para pensar los

modelos que durante muchos años han influido en el imaginario, el desarrollo y la planeación de los espacios educativos en Colombia y Latinoamérica (en términos de las potencialidades formativas que estos modelos espaciales pueden ofrecer, al igual que las prácticas políticas de presencia nacional y regional que se han visto representadas a través de estas producciones espaciales).

Esta brecha también se evidencia en las diversas investigaciones relacionadas con las instituciones universitarias en Colombia, que habitualmente se enfocan en la historia, las políticas gubernamentales y su relación con el desarrollo económico y social del país (Tünnermann, 2003; Misas, 2004; Piñeres, 2018; Martínez de Ita *et al.*, 2013), lo que evita el enfrentarse a la relación espacial urbana y territorial de las ciudades universitarias y a la complejidad de fenómenos formativos que estas posibilitan.

Lo que se aprecia, generalmente, son normas de carácter administrativo y de control político, de relaciones “saber-poder” establecidas en el marco moderno del desarrollo nacional y regional, las cuales posiblemente encuentran, en las ciudades universitarias, una diversidad de modelos territoriales, urbanos y arquitectónicos utópicos, particulares y complejos sobre los que aún no se profundiza en términos de los procesos formativos que ocurren al habitarse.

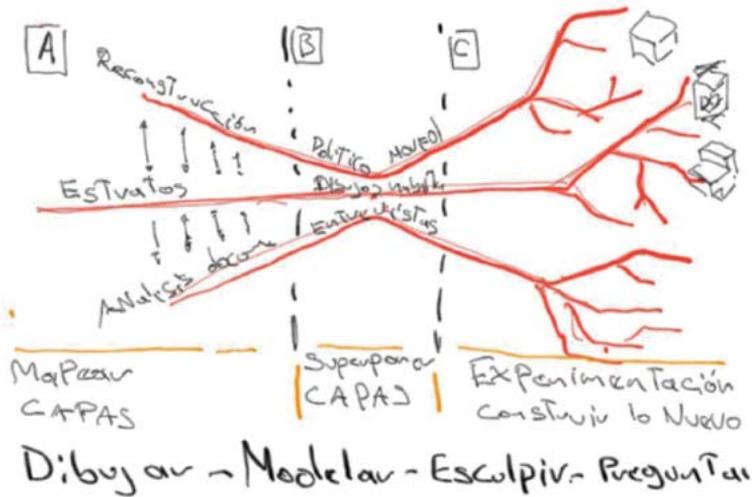
En este sentido, y a diferencia de los términos “vigilancia” y “control”, el problema de la ciudad universitaria se plantea como presencia, como utopía urbano-arquitectónica que, al habitarse, genera un contrapunto en la formación y, a su vez, una nueva expectativa de orden y de modelo urbano para el desarrollo de la región o del país. Es necesario que la formación tenga como una de sus tareas reconocer el espacio no ya como un lugar habitual de vida, sino como lectura atenta, medible y poética en la cual no solo se vive, sino que se afecta y forma a quienes lo habitan. Así lo expresa Pardo: “estamos inmersos en otro tipo de espacio y en otra concepción de espacialidad, en un espacio que, si cabe hablar en términos tan simplistas, no es el de la razón, sino el de la experiencia” (1992, pp. 106-107).

Por lo tanto, la investigación doctoral *Habitar lo formativo: gestos espaciales y formación en las ciudades universitarias en Colombia* entiende las ciudades universitarias como espacios para seguir proponiendo, experimentando y posibilitando otras sensibilidades, en tanto los espacios que “envuelven” —jardines, plazas, pérgolas—, además de ser lugares de encuentro y socialización, pueden ser espacios donde se pueda acceder a otra formación, una que valore lo que se produce por los cuerpos mientras habitan estos espacios y lo que producen de manera poética y sensible.

Aproximaciones metódicas

Figura 1

Estratigrafía espacial del habitar lo educativo



Fuente: Correa (2019).

Es importante aclarar que las ciudades universitarias y sus edificaciones se han visto enfrentadas a la pérdida del patrimonio arquitectónico y la poca valoración que las generaciones tienen sobre él, entendiendo este como expresión tangible de una época y de sus particularidades sociales, políticas, económicas y culturales. Esto es, también, el resultado del entendimiento generacional de los procesos formativos como un hecho que solo ha ocurrido en el interior de las aulas y desconoce las relaciones entre los espacios como hechos formativos y la falta de conciencia de sus relaciones. Niño dice:

La arquitectura colombiana ha sido periódicamente victimizada por las generaciones que sucesivamente han destruido con éxito los rastros del pasado. Esta pérdida de memoria espacial es grave, afecta directamente la conciencia del ciudadano que pierde su dimensión temporal para estable-

cerse en un presente sin raíces. Sin puntos de referencia. El investigador que enfrenta el problema de esta historia tiene entonces que hurgar en los testimonios dispersos en documentos e imágenes para reconstruir esa memoria, para dar a conocer un pasado que fue significativo, no tanto por la monumentalidad de sus realizaciones sino por ser, finalmente, el único pasado con que cuenta el país, su única historia (1991, p. 13).

Así, en la investigación doctoral planteamos la necesidad de revisar otras relaciones que pudieran existir entre formación y espacio, a través de posibilidades sensibles que fueron experimentadas en cuatro ciudades universitarias construidas en Colombia: las universidades de Antioquia, Nacional (sede Medellín), Nacional (sede Bogotá) y Pontificia Bolivariana (construidas durante los años 1930 y 1970). El objetivo era entender las prácticas que allí acontecen y el territorio sobre el que se pueden experimentar otras particularidades de lo formativo, en tanto sus relaciones con los planteamientos contemporáneos de la arquitectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, comprendimos el espacio como protagonista y vehículo de otros tipos de formación de lo sensible, valiéndonos de prácticas de experimentación y, así, visualizando otros tipos posibles de formación en tanto las relaciones que se establecen entre sujetos y espacios. Da allí surge este interrogante: ¿qué gestos espaciales aparecen en las ciudades universitarias en Colombia, entendiendo estos como una idea de formación a través del habitar? Un autor que da pistas para avanzar en este sentido es José Luis Pardo: “un espacio no es una cosa, sino algo que se desliza entre las cosas, que no es objetivo, ni subjetivo, sino que flota entre los objetos y los sujetos” (1992, pp. 107-108).

Entonces, en este cruce entre lo que ocurre al habitar las ciudades universitarias y los tipos de formación que allí suceden, aparece la estratigrafía, que se articula mediante los conceptos de “estratos” y “superposiciones”, y que surge para la tesis doctoral como un método a través del cual se establece la posibilidad de experimentar-crear: grafiar como crear, con el fin de identificar pliegues y emergencias de sucesos que nos hacen pensar en aquello que acontece entre las capas, los espacios y sus habitantes, en clave de lo formativo. “Un estrato presenta, evidentemente, formas y sustancias muy diversas, códigos y medios variados. Tiene, pues, a la vez tipos de organización formal y modos de desarrollo sustancial diferentes” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 512).

Aunque otras disciplinas como la arqueología, sociología, etnografía, botánica, medicina y astronomía se han valido del dibujo como instrumento

metodológico para estudiar objetos, culturas y relaciones, la arquitectura construye su propio marco epistémico, dado que para ella el dibujo es más que representación: el dibujo al mismo tiempo es reconstrucción y creación, un cuerpo y pensamiento al ser la construcción de la idea y la conjunción de lo percibido con respecto a lo pensado, tal como lo expresa Berger:

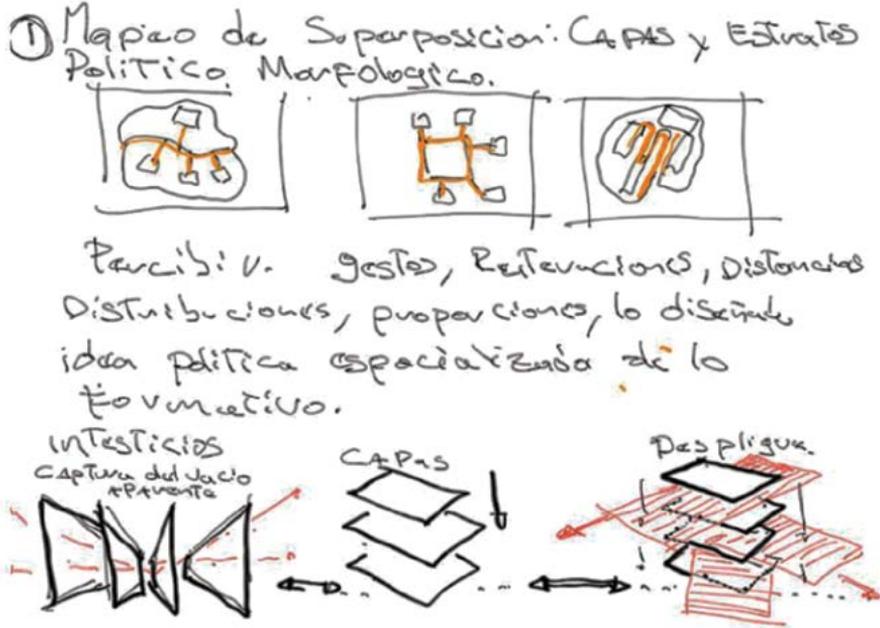
Una línea, una zona de color, no es realmente importante porque registre lo que uno ha visto, sino por lo que le llevará a seguir viendo. Siguiendo su lógica a fin de comprobar si es exacta, uno se ve confirmado o refutado en el propio objeto o en su recuerdo. Cada confirmación o cada refutación le aproxima al objeto, hasta que termina, como si dijéramos, dentro de él: los contornos que uno ha dibujado ya no marcan el límite de lo que ha visto, sino el límite de aquello en lo que se ha convertido (2011, p. 7).

Por lo anterior, lo metódico en la investigación doctoral procedió a partir de tres momentos clave: un primer momento, donde se caracterizó y reconstruyeron los estratos que se superponen en la ciudad universitaria (políticos, educativos, administrativos, normativos, económicos, históricos, morfológicos y culturales), los cuales correspondieron a una revisión de documentos históricos que han puesto las bases para el desarrollo de los primeros proyectos de ciudades universitarias en Colombia, cruzándolos con la investigación documental sobre las políticas, leyes y normativas expedidas desde el Ministerio de Educación Nacional. Esto se hizo a la luz de la reconstrucción gráfica y la superposición de capas aplicadas sobre el corpus de cuatro de las más representativas ciudades universitarias diseñadas y construidas en Colombia: Universidad de Antioquia, Nacional (sede Medellín), Nacional (sede Bogotá) y Pontificia Bolivariana (Figura 2).

El segundo momento correspondió a una producción gráfica que se desarrolló en tres niveles. En el primero, denominado “político-morfológico”, se interactuó *in situ*, grafizando gestos que fueron apareciendo respecto a las ubicaciones, distribuciones y distancias que fueron develando “espacializaciones” e ideas implícitas formalmente. El segundo correspondió a la construcción de dibujos habitables en los que fuimos develando otros tipos de formación que acontecieron en aquellos lugares donde fue ocurriendo lo no planificado y se evidenció esa fusión entre espacio y habitantes. Para esto, partimos del dibujo que se corresponde más a aquello que podemos denominar “ambiental” y que se estableció a través de la experiencia y sensibilidad misma de los investigadores. Son dibujos que fueron agenciando maneras de

Figura 2

Mapeo de Superposición: capas y estratos.



Fuente: Correa (2019).

percibir los gestos, la formación a través de las maneras de habitar el espacio. Todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una: en su basurero o en su banco, los personajes de Beckett se hacen un territorio (Deleuze y Guattari, 2004).

Por último, el tercer nivel está siendo escrito y tiene que ver con la experimentación y la producción-creación a partir de las experiencias, los escritos y los dibujos producidos durante la experiencia del método estratigráfico, a partir de una estrategia de montaje y combinación, una reflexión acerca de los espacios y sus contenidos formativos; estas experimentaciones, en la etapa actual de la investigación, están siendo estudiadas mediante dibujos, infografías y maquetas. Cabe aclarar que esta fase es en la que la tesis se encuentra actualmente; nos referimos al capítulo final de producción-grafías-creación.

Las estratigrafías las pusimos en acción grafando lo que fuimos percibiendo, al estar atentos a lo que acontecía entre cuerpos y espacios en las ciudades universitarias. Mapeamos los estratos que componen el espacio y esos registros de lo corpoespacial fueron apareciendo, deviniendo, al centrarnos en aquello particular, singular... en los gestos que el espacio les fuerza a producir a quienes lo habitan. De allí decimos que grafiar es capturar. Los gestos espaciales se fueron produciendo en la experiencia del caminar, del habitar las ciudades universitarias, al experimentar cómo acontecen en el espacio y pasan a través del cuerpo que también es espacio, y se producen gráficamente revelando otro espacio, el resultante.

Por ello, estas grafías tienen características gestuales, parten de los trazos, son trayectos del cuerpo en el espacio, modificaciones, territorializaciones; son expresiones de los cuerpos que habitan los espacios y sus maneras de ser ocupados, expresiones que dejan huella en el espacio y en el cuerpo. Estas grafías se materializaron como capas que se superpusieron al espacio, que acontecieron; las grafías hicieron evidentes otras delimitaciones del espacio, hicieron visibles otros espacios; condicionaron las maneras de ver, dibujar y caminar por la tesis doctoral.

Por último, la disposición del espacio en la ciudad universitaria, al estar alineada con los ideales modernos de la construcción de una imagen urbana controlada de manera higiénica, está en correspondencia con una idea particular de naturaleza y se expresa en zonas verdes y jardines. Estos estratos vegetales, orgánicos, representan gran parte de la extensión de las ciudades universitarias; por ello, son territorio en constante disputa donde se producen multiplicidad de gestos derivados de las particularidades que les confiere a estos espacios su naturaleza; son, simultáneamente, espacios de control y expresión. De allí que las grafías capturen visiones ajardinadas de los actos formativos, de las interacciones entre cuerpos y naturaleza... de esta manera se recrea incesantemente la utopía de los parques públicos y las ciudades jardín que, a través de la disposición organizada de una naturaleza y la producción simultánea de una idea de paisaje, promueven la formación de unos habitantes de maneras más estables y seguras.

Las estratigrafías se dedican, por tanto, a capturar gestos en los tres principales grupos de estratos que fueron apareciendo en la medida en que avanzamos en la investigación: 1) andenes y bordes, 2) luces y sombras y 3) jardines. Estratos que son apreciables en el tejido urbano de la ciudad universitaria sin importar su ubicación territorial, ya que de lo que hablamos no es de una ciudad universitaria en particular, sino de un espacio llamado "ciudad

universitaria en Colombia” y que está compuesto de manera similar en todas sus ubicaciones (que le dan su carácter espacial y permiten establecer una idea particular de espacio, de carácter utópico, dispuesto como un enclave diferente y opuesto al aspecto habitual de la ciudad donde se emplaza; de allí que los gestos que capturamos sean también particulares, expresiones de un proceso de formación).

A manera de conclusiones-resultados: algunos trazos que la tesis continuará planteando-grafiando

La investigación, aún en curso, sigue posibilitando la captura de gestos espaciales y producciones subjetivas en el espacio formativo desde capas estructurales y parcialmente inmóviles hacia capas de multiplicidad, capas de movimientos de transformaciones donde ocurre lo fugaz, lo intempestivo que va dando paso al gesto que acontece con el espacio.

En esta configuración se superponen acciones formativas en relación con su expresión espacial, lo político como acción de poder sobre el espacio como una idea de ocupación, lo ético como la resistencia al poder o las acciones que ocurren en el espacio al habitarlo, lo estético como las expresiones al momento de habitar y ocupar el espacio. Asimismo, existen estratos que pueden ser percibidos por su composición en la ciudad universitaria y van desde los fisicoquímicos (edificios, calles andenes) hasta los orgánicos (naturaleza, jardines, sombras) o antropomórficos (cuerpos y sus producciones). Cada estrato alberga contenidos y expresiones particulares que pueden percibirse en algunos casos de manera permanente y en otros fugazmente, como es el caso de los gestos espaciales, que se apoyan en el concepto de “agenciamiento” (Deleuze y Guattari, 2004).

Por último, dejamos algunas líneas propuestas sobre las cuales continuamos trabajando:

- Los cuerpos que transitan por las ciudades universitarias son cuerpos que se exponen, son cuerpos móviles que danzan y ponen en contacto sus superficies con las del espacio, rozan otros cuerpos, los andenes; los bordes los guían, los contienen, los comprimen y los obligan a compartir el mismo espacio. Estos ejes les enseñan a marchar, a cuidar el cuerpo del contacto con los bordes.
- Lo sistémico segrega de manera clara los tipos de tráfico, el peatonal habitualmente proyectado, y se lleva a cabo en el centro del territorio

universitario para vehicularlo de manera periférica. Una de las primeras formas en las que el hombre relaciona forma y espacio es a través del tránsito en este; la manera en la que se recorre reúne tanto decisión como posibilidad: de allí que los espacios para el tránsito sean uno de los primeros en disputa y ocupación. Y de allí, también, que nos refiramos a la idea de habitar en tránsito; el tránsito es movimiento, desplazamiento, cambio de posición definida por su relación con el espacio (Merleau-Ponty, 1993).

Referencias bibliográficas

- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5.ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. 1.ª edición. Madrid: Capitán Swing Libros (Entrelíneas).
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. 1.ª edición. Madrid: Capitán Swing (Entrelíneas).
- Maderuelo, J. (2008). *La idea de espacio en la arquitectura y el arte contemporáneos, 1960-1989*. Madrid: Ediciones Akal.
- Martínez de Ita, M. E.; Julio, F. y Figueroa, S. A. (eds.) (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo*. México, D. F.: Universidad de Puebla.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. 1.ª edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Niño, C. (1991). *Arquitectura y Estado*. 1.ª edición. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2015). © se configura la Ciudad Universitaria? Otros participantes: Universidad Nacional de Colombia. Video. Bogotá. Disponible en línea en http://lineadetiempounal.edu.co/fileadmin/user_upload/1937_0_-_Carlos_Nino.mp4.
- Pardo, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Piñeres, D. (2018). *Modernidad, Universidad y Región. El Caso de la Universidad de Cartagena 1920-1946*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Schwarzer, M. W. y Schmarsow, A. (1991). The Emergence of Architectural Space. August Schmarsow's Theory of "Raumgestaltung". *Assemblage*, (15), p. 48.
- Sloterdijk, P. (2006). *Esferas: espumas. Esferología plural. III*. Madrid: Siruela.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo xxi*. 1.ª edición. México, D. F.: Unión de Universidades de América Latina.

Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en relación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018

Yissel Tatiana Hernández Márquez¹

Resumen

El presente trabajo de investigación busca describir comparativamente las prácticas de enseñanza en el desarrollo de las competencias en lectura crítica en diez programas académicos de pregrado de la Universidad Industrial de Santander. La metodología de investigación es mixta, en tanto que se basó en un análisis estadístico de los puntajes y en la recolección de información documental y la realización de entrevistas.

De acuerdo con la indagación, se halló la existencia de Taller de Lenguaje como asignatura obligatoria en todos los programas académicos², el cual busca desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes de primer semestre; asimismo, se halló que, pese a los esfuerzos de los programas frente al desarrollo del pensamiento y la lectura crítica mediante diferentes prácticas, no existe una política general en la cual se implementen de forma sistemática y precisa estrategias encaminadas al desarrollo de la lectura crítica.

Palabras clave: lectura crítica, pensamiento crítico, educación superior, educación por competencias, pruebas Saber Pro.

1 Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: tatiana.hernandez4@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0883-1912>

2 El programa de Ingeniería Eléctrica es la única excepción a dicha afirmación, puesto que en él se propone el desarrollo de estas habilidades comunicativas de manera transversal a lo largo del programa académico.

Introducción

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) adoptó en la estructura del examen Saber Pro³ un componente al que le da el nombre de “competencias genéricas”; en él se encuentra el módulo de lectura crítica: es decir, a todos los estudiantes se les evalúa en esta competencia, la cual busca valorar el conjunto de habilidades para comprender, interpretar y evaluar textos que puedan encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados (Ministerio de Educación Nacional, s. f.).

En este contexto, surge como asunto fundamental analizar los procesos bajo los cuales la educación superior en Colombia se está encargando de la enseñanza de competencias en lectura y pensamiento crítico. Además, de acuerdo con los aportes de Melo, Ramos y Hernández (2017), se puede decir que no existe mucha variación en el progreso que debería procurar la educación superior en los estudiantes frente al desarrollo de pensamiento complejo, puesto que los resultados entre las dos pruebas no distan mucho de ser los mismos; “los resultados de las pruebas Saber 11 que los estudiantes presentan al finalizar sus estudios de secundaria guardan una estrecha relación con los obtenidos en las pruebas Saber Pro que se presentan al finalizar los estudios de nivel superior” (p. 94). Dicha problemática aborda la necesidad de analizar cuáles son los factores que posibilitan que los estudiantes desarrollen competencias en lectura crítica durante su proceso académico universitario.

En este orden de ideas, Cely y Sierra (2011) afirman que leer críticamente implica pensar y reconocer los distintos géneros discursivos y los saberes especializados en pro del desarrollo de la cultura como responsabilidad social e investigativa; lo anterior, según los autores, se logra partiendo de la enseñanza de modos de indagar, aprender y pensar, dado que la lectura —especialmente en el ámbito del nivel superior— nace huérfana puesto que no se generan procesos de jerarquización de información de los textos como guías, mapas conceptuales u otras estrategias necesarias para la actividad cognitiva que generan un proceso de lectura crítica (Carlino, 2005).

En esta línea, Carlino (2011) define la lectura como la reconstrucción de un significado coherente y hace énfasis en la importancia que implica el

3 Examen de carácter oficial y obligatorio que evalúa a los estudiantes que están por finalizar un programa académico de pregrado.

acompañamiento en el proceso de desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes, dado que, afirma, en la educación de niveles superiores se supone que los estudiantes ya manejan en su totalidad las herramientas de lectura, por lo cual en diversas ocasiones no se guían las lecturas de los estudiantes y no se acompaña la lectura ni se introduce en los distintos géneros discursivos.

En consecuencia, hace falta comprender la importancia que tiene para los estudiantes la introducción en los diferentes géneros textuales a los que se ven expuestos cuando inician su vida académica, en tanto que, como lo afirma Carlino (2013), es necesario que los estudiantes que ya están inmersos en una comunidad discursiva logren generar un proceso comunicativo distinto al habitual, que les permita usar un lenguaje especializado y gestar procesos de lectura complejos como pensadores y analizadores de textos. Así, pues, es necesario desarrollar estas competencias durante el proceso formativo en la educación superior, independientemente del contexto sociohistórico que haya rodeado al estudiante.

Por otro lado, Muñoz, Caballero y Valbuena (2014) defienden la importancia de que la lectura no solo atienda las exigencias académicas, sino que responda a la formación de un lector reflexivo, activo y crítico. Asimismo, recomiendan, frente al perfil de los docentes que imparten asignaturas relacionadas con habilidades comunicativas, que su formación académica tenga un enfoque lingüístico en disciplinas como lenguaje, literatura, filosofía y comunicación social. Además, explican que en muchas de las estrategias didácticas efectuadas para desarrollar la lectura en un nivel crítico no hay un hilo conductor y no se trascienden los límites de lo literal, lo que conserva la postura instrumental de la lectura para aprender e implica que este tipo de lectura genere expertos en sus disciplinas, pero que son incapaces de leer diferentes ideologías y poner en relación su saber con los aspectos culturales.

Finalmente, a modo de conclusiones, Muñoz, Caballero y Valbuena (2014) proponen que es importante replantear el perfil del docente que orienta los cursos básicos, dado que resulta indispensable crear un grupo de profesionales que involucren a docentes de diferentes disciplinas, con lo que se fortalecerán las prácticas significativas de las lecturas, teniendo en cuenta los diferentes géneros discursivos.

Por otra parte, frente a la concepción de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, Pérez y Rincón (2013) caracterizan unas experiencias destacadas que aportan a la enseñanza de la lectura y escritura como ejes transversales entre los contenidos abordados en la educación superior. De

igual forma, hacen referencia al uso de la lectura y la escritura como un proceso de construcción de sí, debido a que la propuesta pedagógica del docente hace énfasis no solo en el desarrollo conceptual que acarrea el uso de la lectura y la escritura, sino en la práctica de esta como experiencia que trasciende el plano académico y le aporta al estudiante, animándolo el deseo de ampliar su capital intelectual y cultural.

En definitiva, pese a que actualmente son crecientes las investigaciones que se preguntan por la lectura y la escritura en la universidad, muchas de ellas se centran únicamente en una relación entre el pensamiento y la lectura crítica; sin embargo, con excepción de una gran investigación producida por 17 universidades colombianas (Pérez y Rincón, 2013), hay muy poca literatura en lo referente a las prácticas que propenden por el desarrollo de competencias en lectura crítica en los diferentes programas de pregrado y su relación con los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas (las cuales pretenden evaluar dicha competencia).

De allí surge la necesidad de analizar cómo los programas en las universidades, dentro de su proceso de enseñanza aportan al desarrollo de competencias en lectura crítica, qué políticas institucionales se están estableciendo frente a la necesidad de desplegar dichas competencias y cuál es la relevancia que tienen las mismas en los distintos programas académicos, de cara no solo a los resultados de las pruebas Saber Pro, sino como componente fundamental en la formación integral de los estudiantes universitarios.

Por lo tanto, el objetivo principal de la presente investigación es describir comparativamente las prácticas de enseñanza en el desarrollo de las competencias en lectura crítica en los programas académicos con mayor y menor puntaje pertenecientes a las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías Físico-Mecánicas, Ingenierías Físicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander, documentando, identificando y comparando las prácticas de enseñanza dirigidas al desarrollo de competencias en lectura crítica en los programas mencionados.

Metodología

La investigación se realizó con la elección de un método mixto encabezado principalmente por el enfoque cualitativo, en tanto que, si bien se realizó un análisis estadístico de los promedios de las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018 para la selección de los programas académicos que fueron

sometidos a comparación, la investigación se centró en las indagaciones tanto documentales como experienciales de los administrativos, docentes y directivos pertenecientes a los programas académicos objeto de este estudio.

En la primera fase, se sacó el promedio de los programas en los tres años consecutivos a partir de una media aritmética que permitiera establecer las dos carreras por facultad con los puntajes más altos y bajos en el componente de lectura crítica.

Tabla 1

Carreras con el mayor y menor puntaje de las pruebas Saber Pro en el componente de lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander

Facultad	Carrera	Puntaje 2016	Puntaje 2017	Puntaje 2018	Promedio 3 años
Ciencias	Biología	182	187	183	184,0
	Lic. en Matemáticas	153	158	162	157,7
Ciencias Humanas	Historia y Archivística	188	182	192	187,3
	Licenciatura en Música	163	164	149	158,7
Ingenierías Físico-Mecánicas	Diseño Industrial	177	185	182	181,3
	Ingeniería Eléctrica	167	165	158	163,3
Fisicoquímicas	Geología	178	187	184	183,0
	Ingeniería Metalúrgica	169	169	173	170,3
Salud	Medicina	187	182	183	184,0
	Fisioterapia	171	173	178	174,0

Fuente: <http://www.icfes.gov.co>.

Frente a los análisis de los programas académicos desde el análisis documental, este se dividió en cinco etapas. Inicialmente, se rastrearon los documentos existentes y disponibles; luego se clasificaron, lo que llevó a la selección de los más pertinentes con el fin de que cumplieran con los propósitos del estudio. Los criterios de exclusión estuvieron basados en las categorías creadas para la recolección de información, por lo cual se eligieron documentos que dieran cuenta de las prácticas de enseñanza realizadas por los docentes, las concepciones alrededor de lo que se entiende por lectura crítica y la vinculación de las literacidades académicas. Tras la selección de los documentos, el siguiente paso fue la lectura a profundidad del contenido,

extrayendo los elementos más relevantes que facilitaran el análisis (estos se consignan en una matriz diseñada de tal forma que permita comprender los patrones, las tendencias, convergencias y contradicciones halladas en el proceso de análisis).

Por otro lado, se aplicaron entrevistas guiadas a la ubicación de las prácticas de enseñanza en el aula y el impulso de prácticas institucionales en relación con el desarrollo de competencias en pensamiento y lectura críticos en cada uno de los programas objeto de estudio, buscando identificar las estrategias que se realizan de manera intrínseca en las asignaturas en general o a través de proyectos transversales que posiblemente no se visibilizan en el plan de estudios. El análisis finaliza con una lectura cruzada y comparativa de los documentos y la información recogida en entrevistas para generar una síntesis comprensiva total (Sandoval, 2002).

Resultados

Tabla 2

Síntesis comparativa de las prácticas en la Facultad de Ingenierías Físicoquímicas

Prácticas de enseñanza	
Geología	Ingeniería Metalúrgica
No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica	No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica
Producción y comprensión de problemáticas derivadas de prácticas de laboratorio	Aprendizaje a partir del trabajo colaborativo
Análisis de textos o artículos	Aprendizaje basado en problemas
Prácticas de laboratorio e informes	Lectura comprensiva de textos y artículos científicos
Desarrollo comprensivo de conceptos	Elaboración de ensayos
Cuadros de análisis	Investigación bibliográfica
Procesos investigativos	Elaboración de informes
Movilidad de estudiantes	Movilidad de estudiantes
Taller de Lenguaje	Taller de Lenguaje
Conferencias Geo-almuerzo	Conferencias uis Fest
Asignaturas con enfoque crítico	Sin asignaturas con enfoque crítico

Prácticas de enseñanza	
Geología	Ingeniería Metalúrgica
Página de internet Geo-web	Solo espacios fomentados por la universidad
No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica	No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica
Asignaturas de investigación	Asignaturas de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Síntesis comparativa de las prácticas en la Facultad de Ingenierías Físico-Mecánicas

Prácticas de enseñanza	
Diseño Industrial	Ingeniería Eléctrica
No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica	Competencias internacionales "Abet"
Movilidad de estudiantes	Movilidad de estudiantes
Taller de Lenguaje	No cuenta con la asignatura de Taller de Lenguaje
No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica	No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica
Conferencias "De puertas pa' fuera"	Participación voluntaria en talleres de lectura
Presentación de pósteres y ponencias	Cineforo
Asignaturas con enfoque crítico	Asignaturas de investigación
Publicación de mejores proyectos en medios de prensa	
Talleres de diseño	
Asignaturas de investigación	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Síntesis comparativa de las prácticas en la Facultad de Ciencias

Prácticas de enseñanza	
Biología	Licenciatura en Matemáticas
No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica	No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica
Uso de actividades propuestas por el SEA (acompañamiento de elaboración de proyectos de grado)	Entrega de informes sobre las prácticas educativas
Movilidad de estudiantes	Movilidad de estudiantes
Taller de Lenguaje	Lectura de textos académicos universitarios y escritura de textos académicos universitarios
No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica	En algunas asignaturas, el 20% de la evaluación hace parte de un trabajo final que implica una revisión de bibliografía y una sustentación oral
Participación en ponencias, seminarios y proyectos de extensión solidaria	Coloquio de prácticas con presentación de informes de prácticas a través de pósteres
Asignaturas con enfoque crítico	Asignaturas con enfoque crítico
Participación voluntaria de estudiantes en la emisora y el periódico de la universidad	Participación voluntaria de los estudiantes en cineforos
Asignaturas de investigación	Asignaturas de investigación
Evaluadores externos de trabajo de grado	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Síntesis comparativa de las prácticas en la Facultad de Humanidades

Prácticas de enseñanza	
Historia y Archivística	Licenciatura en Música
El programa académico conlleva a que los estudiantes se enfrenten a un análisis y comprensión de la historia continuamente	No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica
Movilidad de estudiantes	Movilidad de estudiantes
Taller de Lenguaje	Taller de Lenguaje

Prácticas de enseñanza	
Historia y Archivística	Licenciatura en Música
No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica	No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica
Seminarios "Jornada de estudios históricos"	Asignaturas con enfoque crítico
Asignaturas con enfoque crítico	Conciertos de recitales
Boletín estudiantil "Nuestra voz historia"	Asignaturas de investigación
Cineforos, tertulias literarias	
Asignaturas de investigación	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Síntesis comparativa de las prácticas en la Facultad de Salud

Prácticas de enseñanza	
Medicina	Fisioterapia
Talleres de lectura crítica a partir de sexto semestre	No hay proyectos transversales que busquen el fortalecimiento de la lectura crítica
Movilidad de estudiantes	Movilidad de estudiantes
Taller de Lenguaje	Taller de Lenguaje
No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica	No existen porcentajes guiados puntualmente a evaluar el desarrollo de competencias en lectura crítica
Eventos académicos continuos sobre lectura y selección de literatura	Semilleros y grupos de investigación
Asignaturas con enfoque crítico (ética)	Asignaturas con enfoque crítico (ética)
Revista <i>medica uis</i>	Asignaturas de investigación
Nivel de inglés alto, aumenta el espectro investigativo	
Biblioteca	
Asignaturas de investigación	

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, una de las experiencias significativas encontradas en el proceso investigativo frente a las prácticas de enseñanza en el desarrollo de competencias en lectura crítica realizado en la Universidad Industrial de Santander, fue el Taller de Lenguaje, asignatura que se imparte en todos los programas académicos pertenecientes a la universidad (con excepción de Ingeniería Eléctrica); tal asignatura hace parte de una iniciativa de la Escuela de Idiomas de la universidad, que a su vez pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas.

El Taller de Lenguaje configura un avance relevante frente a la comprensión de la necesaria y continua formación de los estudiantes con respecto a las habilidades comunicativas; en este caso, enmarcadas en una perspectiva de las literacidades académicas en tanto que postulan lo significativo que resulta, en los procesos formativos, emprender métodos que guíen, en el contexto educativo, el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. Sin embargo, los docentes, debido a distintos factores como formación académica o estrategias metodológicas, orientan los cursos de formas muy diversas, haciendo que carezcan en ocasiones de contextualización de acuerdo con las diferentes líneas de saber.

Asimismo, en la información hallada se evidencia que se carece de proyectos transversales enfocados en lectura crítica, ya sea institucionales o como iniciativas de los programas académicos; por otro lado, hay una ausencia generalizada de criterios evaluativos frente al desarrollo de habilidades en lectura crítica. De igual modo, desde el enfoque de las literacidades académicas, los programas que cuentan con variedad de actividades curriculares y la participación de los estudiantes en medios de difusión son en la mayoría de los casos los programas con mejor puntaje respecto al programa con el que se comparó, lo que da indicios de que dichas prácticas son favorables para el desarrollo en lectura crítica.

Por otro lado, se hace evidente la importancia de las asignaturas con enfoque crítico, puesto que algunas de las carreras con mejores promedios en los resultados, como Historia y Archivística, Biología y Diseño Industrial, desarrollan muchos de sus contenidos a la luz de un análisis crítico de la sociedad que no solo tiene que ir en relación con sus componentes estructurales —como es el caso de Historia y Archivística y su relación con las distintas ramas de las ciencias sociales—, sino que se desarrollan en las

temáticas propias de la disciplina; un ejemplo de ello es la perspectiva crítica de asignaturas como Bioética y Biología de la Conservación, Cambio Global del Ambiente, Botánica Económica y Etnobotánica, y Mutagénesis Ambiental I y II, que desde su rama de conocimiento se preguntan por la relación entre el hombre y la naturaleza o, en el caso de Diseño Industrial, la asignatura de Ecodiseño, que desarrolla un análisis de la relación entre producto y medio ambiente desde un proceso de concientización de los impactos ambientales que puede acarrear el desarrollo de su profesión.

Ahora bien, de acuerdo con las estrategias identificadas, se hace necesaria una política de lectura, escritura y oralidad de carácter formal e institucional que promueva, desde el desarrollo de todas las asignaturas (sin discriminación), las distintas prácticas que fomentan el desarrollo no solo de la lectura y el pensamiento crítico, sino también, en términos generales, de las literacidades críticas; esto, a su vez, se verá reflejado en los planes de estudio y en los contenidos de las asignaturas para que de ese modo no se pierda la continuidad de proyectos y procesos en esa vía, dificultad que mencionaba uno de los docentes entrevistados, puesto que, al no existir directrices claras frente a estas estrategias, en los cambios de administración, a veces, se trunca la continuidad de los procesos.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- . (2011). *La lectura en los primeros años de universidad: qué podemos hacer los docentes para promoverla*. Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección de la Cátedra UNESCO Lectura, Escritura y Democracia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- . (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- Cely, A. y Sierra, G. M. (2011). La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior. Disponible en <http://hdl.handle.net/10882/2771>.
- Melo, L.; Ramos, J. y Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, pp. 59-111.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (23/10/2018). *Competencias en la educación superior*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

- Muñoz, Y.; Caballero, C. y Valbuena, C. (2012). *Lectura crítica, propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Bogotá D. C.: Universidad de la Salle.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Icfes.

La argumentación como posibilidad formativa

- **Capítulo 1:** La argumentación oral en la infancia: una posibilidad a partir de la pregunta desde la filosofía
- **Capítulo 2:** Libertad y conocimiento de sí en Jean-Jacques Rousseau

La argumentación oral en la infancia: una posibilidad a partir de la pregunta desde la filosofía

Tatiana Gutiérrez Bedoya¹
Solbey Morillo Puente²
Claudia Arcila Rojas³

Resumen

La pregunta desde la filosofía se planteó como la vinculación entre la incertidumbre y el pensamiento profundo como una apuesta para crear espacios comunicativos en comunidad que permitieran adquirir un conocimiento sentido de lo que se piensa, observa y pretende saber. El objetivo principal de la investigación fue fortalecer la argumentación oral de los estudiantes de 2.º grado a través de la estrategia didáctica de la pregunta desde la filosofía. El enfoque fue cuantitativo, con diseño cuasiexperimental pretest-postest y grupo control; se evaluó el estado inicial de la argumentación oral de los estudiantes, se aplicó la estrategia al grupo experimental y se midió nuevamente dicha argumentación en ambos grupos para establecer si hay diferencias en su argumentación.

Los resultados indican que los estudiantes del grupo experimental lograron aumentos estadísticamente significativos en sus puntajes de argu-

-
- 1 Tatiana Gutiérrez Bedoya. Maestría en Educación. Universidad de Medellín. Correo electrónico: tatis-1990@hotmail.com.
 - 2 Solbey Morillo Puente. Doctora en Educación. Profesora titular de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: smorillo@udem.edu.co. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2129-1121>
 - 3 Claudia Arcila Rojas. Doctora en Filosofía. Profesora de la Universidad. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4621-0866>.

mentación oral, mientras que en el grupo control el incremento fue menor y no significativo. Como parte de la medición de la argumentación oral, se logró apreciar el surgimiento y fortalecimiento de actitudes como el respeto hacia el otro, la valoración de los aportes de los demás y la escucha activa, entre otros. En esta perspectiva, una educación desde la pregunta profunda apunta a una educación desde la incertidumbre, la reflexión y la participación, reconociendo la necesidad de proponer y permitir experiencias como las aquí presentadas desde los primeros años de vida escolar.

Palabras clave: argumentación oral, pregunta, filosofía para niños.

Introducción

Marco teórico

Argumentación oral

En la escuela se debe promover el diálogo, el debate, la reflexión, la proposición y la creatividad, y es allí donde el fortalecimiento de la argumentación oral se convierte en un fin en sí mismo, que abre caminos para que los sujetos puedan argumentar desde el cuestionamiento y se apropien de una serie de condiciones como la escucha, el respeto y la reflexión para ser personas democráticas, capaces de convivir con otros y de aportar crítica y creativamente a la construcción de una sociedad libre, sensible y humana. Esta necesidad debe convocar a los maestros a pensar en estrategias que propicien espacios dirigidos a estos fines, teniendo claro que esto se debe hacer desde los primeros años de vida del estudiante, pues desde allí se puede aprovechar la capacidad de asombro y el deseo de saber, que son propios de los más pequeños. De ahí que Hurtado (2006) proponga que los profesores deben dinamizar

[...] este proceso a partir de sus intervenciones didácticas, las cuales pueden estar centradas en la continua indagación que convoque a los niños a pensar en los argumentos presentados o en construir otros [...], si a los niños se les acompaña didácticamente en este proceso de desarrollar la argumentación ellos cada vez se exigen más y, en consecuencia, dan más. Pues entre más pequeños, es necesario intervenir más. (pp. 15-16)

Por consiguiente, no hay que esperar a que los niños conformen una estructura formal de la argumentación, como quizás algunos teóricos lo

han planteado, sino crear, desde los primeros grados de la escuela, espacios y situaciones que les permitan expresar lo que piensan y opinan, con el fin de potenciar su capacidad de expresión y permitir que se favorezca su capacidad argumentativa oral, invitándolos a participar y reflexionar frente a los procesos escolares y la vida misma.

Pregunta desde la filosofía

La filosofía es la acción racional que busca encontrar sentidos desde los argumentos y pretende “dilucidar conceptos esenciales, principios y criterios, así como examinar los presupuestos de nuestros juicios y acciones” (Sáenz, 2006, p. 1). En este sentido, se convierte en el camino para reflexionar sobre asuntos esenciales de la vida, sin dar respuestas exactas y únicas, pero generando, desde el razonamiento y el lenguaje, posibles explicaciones. Es, entonces, la oportunidad de cuestionarse sobre la misma cotidianidad de cada uno y, a partir de la experiencia de vida, de los aprendizajes previos y de los aportes que encuentren desde otros campos, construir saber y comprender la realidad; de ahí su relevancia en el campo educativo. Al respecto, Zuleta (2005) puntualiza que la filosofía se convierte en una pieza clave en la educación:

la filosofía es la disciplina que mejor nos prepara para pensar y para plantearnos preguntas sobre la vida, la naturaleza, el mundo, la sociedad, el conocimiento y los universos: el concreto y el imaginado, inclusive, nos ayuda a pensar y a descubrir y a relacionar muchas incógnitas o preguntas aplicables a todas las asignaturas escolares. [...] toda pregunta por simple que nos parezca tiene implícitamente un sentido filosófico. (pp. 119-120)

Para llegar a este planteamiento se tomó, además, la metodología de la filosofía para niños, cuyo precursor, Lipman (1969, citado por Accorinti, 2002), pensó la oportunidad de concebir la filosofía como una manera de reflexionar, dialogar y cuestionar cada acto, circunstancia o suceso que atraviesa al sujeto. Para él, los niños, desde su asombro y curiosidad, pueden ser concebidos como pequeños filósofos cuyas preguntas constantes por la vida son la base para hablar de la posibilidad de hacer filosofía. Al respecto, Accorinti (2002), a partir de los planteamientos de Freire (2005) y Lipman (1969), dice:

Una vez que niñas y niños hagan suyo el pensamiento multidimensional, la filosofía se invisibiliza, y ellos y ellas utilizarán el pensamiento multidimensional.

mensional y la filosofía en su vida toda, promoviendo discusión, debate, reflexión, ideas, indagación y sospecha en todas las áreas del conocimiento, en todos sus niveles y áreas, dentro o fuera de la escuela. (p. 49)

Por ello, es indiscutible e innegable la relación entre la filosofía, la pregunta y la argumentación oral, pues a través de la pregunta profunda, en búsqueda de sentidos y explicaciones (filosofía), se logran construir discursos al “abrirse el telón” desde la activación del pensamiento para dar paso a la crítica y la reflexión como posibilidades de conocimiento.

Por lo tanto, la estrategia didáctica “La pregunta desde la filosofía” se planteó con el fin de fortalecer la argumentación oral de los estudiantes en sus primeros años escolares, teniendo en cuenta ese estado inquieto y curioso que poseen los niños para preguntarse e intentar responder diferentes asuntos de la vida. Se espera que esta propuesta se visibilice como una invitación a los maestros e investigadores de la educación a plantear y ejecutar diversas estrategias y proyectos de intervención desde los primeros años escolares, motivando los procesos iniciales de descubrimiento del entorno y avivando ese deseo de pensar, cuestionar, descubrir y problematizar.

Planteamiento del problema

A lo largo de la historia, la educación ha sido una preocupación y ha cuestionado los procesos (como el de enseñanza y aprendizaje, la relación estudiante-maestro, la pertinencia de los contenidos, la formación y los enfoques y paradigmas, entre otros). Estos asuntos han suscitado un gran interés en los investigadores de la educación, quienes, con sus pretensiones, han querido generar soluciones para resolver las problemáticas y dificultades en este campo, en pro de una educación con calidad.

Una de esas tensiones se refiere al perfil de estudiante que se está formando y a las competencias que alcanza a desarrollar durante su vida escolar, entre ellas la dimensión comunicativa, donde, según indican algunas investigaciones, existen debilidades en la capacidad argumentativa oral de los estudiantes desde las edades iniciales, como la reducción del lenguaje al uso memorístico y recitado de la oralidad. Además, existe la idea en los maestros —e incluso en algunos teóricos— de que la argumentación hace parte de la maduración cognitiva, por lo que los niños aún no tienen la capacidad para hacerlo.

Esta realidad también se vive en la institución educativa oficial objeto de estudio de esta investigación, ubicada en Medellín, cuyos planes de estudio, si bien plantean el desarrollo de la oralidad, en la práctica se observa el desconocimiento o desinterés para posibilitar asuntos como la argumentación oral. Además, al contrastar las prácticas educativas que se dan en los últimos años de básica primaria y los diferentes grados de básica secundaria, es notoria la dificultad que presentan los estudiantes para expresarse oralmente en situaciones escolares como exposiciones, debates, sustentaciones y conversaciones con los demás, lo que evidencia las dificultades que deja el tránsito por los primeros grados de la vida escolar. Por ello, se planteó una propuesta investigativa centrada en la pregunta desde la filosofía para fortalecer la argumentación oral en los primeros años escolares, específicamente en 2° de primaria.

Antecedentes

La pregunta como estrategia didáctica para fortalecer la argumentación oral ha sido un campo poco explorado y más aún si se habla de pregunta desde la filosofía. Monzón (2011) hizo un rastreo por América Latina desde 1980 a la fecha, tanto sobre la enseñanza de la argumentación oral como sobre el nivel de argumentación de los estudiantes, y encontró que gran parte de las tesis se tratan desde la perspectiva filosófica, jurídica y lingüística, y que desde las áreas específicas de la pedagogía se encuentran muy pocas.

Llanos (2014) propone la filosofía para niños a partir de los postulados de Lipman. Reconoce esta estrategia como la posibilidad de superar algunas de las dificultades presentadas en el campo de la educación, tales como el bajo rendimiento académico, la falta de argumentación de los estudiantes y su desmotivación. Por último, se significa el valor de la pregunta, situándola como la posibilidad de movilizar el pensamiento y, por ende, aludir al acto de argumentar, y le da un énfasis desde la filosofía como esa posibilidad de preguntarse, pensar y comprender. Vargas y Guachetá (2012) rescatan la significación de la pregunta en el aprendizaje, acudiendo a “Sócrates cuando empleaba la mayéutica como procedimiento básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre y orientarlo en la búsqueda personal de la verdad” (pp. 173-174).

Objetivos

Objetivo general

- Fortalecer la argumentación oral a través de la pregunta desde la filosofía, como estrategia didáctica, en el grado segundo de primaria.

Objetivos específicos

- Evaluar el estado inicial y final de la argumentación oral de los estudiantes.
- Analizar los cambios en la argumentación oral de los estudiantes después de la implementación de la pregunta desde la filosofía, como estrategia didáctica.

Metodología

Es una investigación de campo, aplicada, con enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental con mediciones pretest-postest y grupo control, en la cual se aplicó la estrategia didáctica “la pregunta desde la filosofía”.

Población y muestra

La población consta de 35 estudiantes de 2° de primaria de una institución educativa oficial matriculados en el año 2019, que formaban dos grupos; se asignó al azar el que se trató con la estrategia didáctica que constituyó el grupo experimental. Mediante muestreo intencional, se seleccionaron 10 estudiantes de cada grupo.

Variables

La variable dependiente era la argumentación oral; se buscaba su fortalecimiento con la estrategia didáctica. La variable independiente fue la estrategia didáctica “la pregunta desde la filosofía”, que se implementó en el grupo experimental.

Instrumentos de recolección de información

Se diseñó una rúbrica de evaluación (Guzmán, Flores y Tirado 2012) con 12 ítems redactados a partir de ejes fundamentales que priorizaban características de la argumentación oral para medir dicha argumentación en los estudiantes y se aplicó en dos momentos: inicial y final. El instrumento es válido (coeficiente de validez de contenido = 0,81) (Hernández-Nieto, 2004) y confiable (Alfa de Cronbach = 0,908).

Técnicas de recolección de información

Se empleó la observación participante (Galeano, 2004) y el grupo focal. La primera para identificar el proceso de la argumentación oral, mediada por la pregunta desde la filosofía como estrategia didáctica. Para el grupo focal los estudiantes de la muestra se reunieron en mesa redonda y se les presentó temas detonadores y problemáticos que permitieron discutir, exponer y defender sus puntos de vista; estos espacios estuvieron ambientados por videos, imágenes, situaciones y, por supuesto, diversas preguntas que invitaban al diálogo fluido, participativo y profundo. Cada una de las sesiones del grupo focal se grabó para tener detalle del lenguaje oral y corporal de los estudiantes. Las conductas de la rúbrica se calificaron con 1 punto si no aparecía en ninguno de los tres videos; con 2 puntos en aquellos casos donde el estudiante exhibía la conducta 1 o 2 veces; y 3 puntos para aquellas situaciones donde aparecía la conducta en los tres videos; luego se sumaban y se obtenía el puntaje de argumentación oral. Dos observadores independientes codificaron la frecuencia de aparición de dichas conductas con el fin de disminuir el sesgo en la observación y se determinó concordancia entre los codificadores ($Kappa = 0,7$).

Técnicas de análisis

El análisis es descriptivo e inferencial. Para el análisis descriptivo se emplearon frecuencias absolutas simples y porcentajes en el caso de variables categóricas. La variable dependiente “argumentación oral” es la suma de las puntuaciones asignadas por las observadoras a las conductas incluidas en los 12 ítems; por lo tanto, es una variable cuantitativa, y se analizaron a través de promedios y desviación típica. Sobre lo inferencial, se realizó una comparación de medias o promedios de la diferencia entre los puntajes de argumentación oral pre y post mediante la prueba t de Student a un nivel de significación del 5%.

Resultados

Primero, se determinó que los grupos control y experimental no diferían al inicio de la investigación, por lo que se compararon los promedios de argumentación oral antes de implementar la estrategia (pretest) de ambos grupos y se empleó la prueba t de Student para muestras independientes. Se verificó el cumplimiento de los supuestos de normalidad ($KS = 0,148$; $p = 0,200$), homoscedasticidad (Levene = 3,234; $p = 0,089$) y el nivel de medición de la variable dependiente (cuantitativa, entre 10 y 30 puntos). Los promedios de la muestra que se presentan en la Tabla 1 indican que el grupo control

obtuvo un promedio de $15,6 \pm 5,79$ puntos, el cual es ligeramente menor al del grupo experimental ($17,4 \pm 3,71$ puntos). Estas diferencias no son significativas ($t = 0,827$; $p = 0,419$). Es decir, estos grupos eran equivalentes en su argumentación oral.

Tabla 1

Comparación de medias de argumentación oral (pretest) grupo de control y experimental (Medellín, Colombia, 2019)

Grupo	Promedio	Diferencia de medias	t	p
Control	15,60	1,80	0,827	0,419
Experimental	17,40			

Fuente: Documento de resultados del SPSS.

Luego de la aplicación de la estrategia didáctica, se midió la argumentación oral en ambos grupos. Se calculó la diferencia pretest-postest restándole a los puntajes obtenidos luego de la estrategia los valores pretest, y se compararon los promedios de dicha diferencia del grupo control y el experimental. Los resultados revelan que en ambos grupos se produjo un aumento del puntaje de argumentación oral en el postest, pero que en el grupo experimental este incremento promedio fue mayor ($8 \pm 2,67$ puntos) en comparación con el grupo control, que en promedio elevó sus puntajes en menos de un punto (Tabla 2). Esta diferencia fue altamente significativa; es decir, los estudiantes que participaron en la estrategia didáctica “la pregunta desde la filosofía” aumentaron de manera significativa sus puntajes de argumentación oral en el postest con respecto al pretest ($t = -5,245$; $p = 0,000$).

Tabla 2

Diferencia pretest-postest de argumentación oral, grupo control, grupo experimental (Medellín, Colombia, 2019)

Grupo	Promedio diferencia pretest-postest	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t de Student
Control	0,8	3,43	-7,2	-5,245**
Exp.	8,0	2,67		

** Significativo $\alpha < 0,01$

Fuente: Documento de resultados del SPSS.

Los resultados evidencian que con el acto prometeico se produjo un aumento significativo. Esto quiere decir que la estrategia didáctica sí ejerció una influencia estadísticamente significativa en la argumentación oral, ya que el grupo tratado mostró mayores puntajes postest, llegando a octuplicar los resultados del postest, en tanto que el grupo control ni siquiera alcanzó un punto de incremento

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, la estrategia de la pregunta desde la filosofía permitió el fortalecimiento de la argumentación oral en los estudiantes de 2°. Los niños que participaron en la estrategia didáctica lograron cambios significativos en su argumentación oral, mientras que el grupo control no incrementó de manera significativa sus puntajes. Desde allí, se hace posible reconocer el valor de la pregunta desde la filosofía como una dualidad armoniosa y detonante de procesos participativos y protagónicos por parte del estudiante. Además, implica nuevas dinámicas frente al ser y el hacer del maestro, donde ya este no es el poseedor de la verdad, sino que asume un rol motivador y sensibilizador de procesos reflexivos, propositivos y constructivos del conocimiento. En esta línea de sentido, el provocar a los estudiantes a movilizar su pensamiento y, por ende, al pronunciamiento del mismo, les generó el deseo de participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento, además del deseo de asumir una postura crítica desde lo que ya está construido, sin desconocer la importancia de la construcción social de los saberes y su apertura a los nuevos aportes que hacen parte del sentido del cambio como condición para el proceso permanente e inacabado de los mismos.

El fortalecimiento de la argumentación oral permitió, a su vez, la formación de otras actitudes como el respeto hacia el otro, la valoración de los aportes de los demás, la escucha activa y la seguridad y propiedad en cada uno a la hora de pronunciarse ante el otro. De ahí, se hace posible deducir que la estrategia representó y obtuvo un nivel de significación para los estudiantes desde el reconocimiento de ellos mismos como pensadores y constructores de reflexión y conocimiento, hasta la vivencia con el otro y, por supuesto, desde el pronunciamiento con sentido. En este orden de ideas y sin buscar concluir de manera taxativa este proceso que hace de la pregunta un desafío permanente en las prácticas y los discursos de aula, se espera que

esta investigación se convierta en una invitación a plantear y ejecutar diversas estrategias y proyectos de intervención desde los primeros años escolares, pues es desde allí que se aviva ese deseo de pensar, descubrir y construir.

Referencias bibliográficas

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. Utopía y Praxis Latinoamericana, Año 7 (18), 35-56. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/312154447/Accorinti-Stella-Matthew-Lipman-y-Paulo-Freire-Conceptos-Para-La-Libertad>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2ª Edición. Siglo XXI. Editores, S.A. de C.V. México. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gamboa, S. (2014). Argumentación y formación. Perspectivas para una sociedad democrática en la condición posmoderna. *Revista Folios*, (40), 19-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tes/n36/n36a07.pdf>
- Galeano, M. E. (2004). *Observación participante: actividad de la vida cotidiana o estrategia de investigación social*. En Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta. Editores E.U.
- Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado F. (2012). Innovación educativa. La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación educativa*, 12 (60), 17-40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000300003
- Hernández-Nieto, R. (2004). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas. Validez y confiabilidad. Diseño y construcción. Normas y formatos*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Hurtado, V. (2006). Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Medellín: Editorial L Vieco S.A.S
- Llanos, R. (2014). La filosofía para niños en el fortalecimiento del pensamiento superior. *Revista Educación y Humanismo*, 16 (27), 61-69. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/2333-1473438769.pdf>
- Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 41-54. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-monzon.html>
- Sáenz, C. (2006). *Preguntas molestas: ¿Qué es la filosofía y para qué sirve?* (Tesis de doctorado). Austin: Universidad de Texas. Recuperado de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11944/preguntas_molestas_Saenz.pdf?sequence=1.
- Vargas, G. & Guachetá, E. (2012) La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 26 (60), 173-191. Recuperado de: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1408/1201>

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9, (28), 115-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

Libertad y conocimiento de sí en Jean-Jacques Rousseau¹

Víctor Daniel Gómez Montoya²
Alexánder Hincapié García³

El hombre de mundo está todo entero en su máscara.
Como casi nunca está en él, es siempre ajeno y se siente a disgusto
cuando se ve forzado a replegarse a su interior.
Lo que es no es nada, lo que parece es todo para él.
Rousseau (1990, p. 308).

Resumen

El presente trabajo reflexiona la libertad y el conocimiento de sí a partir de la crítica de Rousseau contra su época y contra la fe ciega en la razón intelectual. El supuesto básico señala que la libertad y el conocimiento de sí son imposibles partiendo de la definición moderna del hombre como ser social.

-
- 1 Este trabajo está asociado a la investigación que tiene por título *El imposible encuentro del hombre consigo mismo. Experiencia y educación en la obra de Jean-Jacques Rousseau*. Investigación presentada para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación.
 - 2 Candidato a doctor en Ciencias de la Educación; magíster en Educación; especialista en Gerencia Educativa; licenciado en Matemáticas y Física. Docente del magisterio en Medellín (I. E. San Pablo) y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Oriente). Correo electrónico: victor.gomez-montoya@medellin.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0599-4190>
 - 3 Doctor en Educación; magíster en Psicología. Estudios de pregrado en Psicología y Filosofía. Docente de la Facultad de Educación (Universidad de San Buenaventura, Medellín) y de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Oriente). Correo electrónico: alexander.hincapie@usbmed.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6828-2786>

El procedimiento metodológico para la construcción de este trabajo procede del estilo argumentativo del ginebrino, quien compara y contrasta al hombre natural y al estado de naturaleza, con la vida y el hombre social, mostrando las sujeciones que someten lo humano con la promesa de la felicidad en la apariencia y el agrado.

Palabras clave: apariencia, estado de naturaleza, hombre natural, vida social.

Introducción

En *Emilio o de la educación* (*Émile ou de l'éducation*), Rousseau presenta al hombre natural y el estado de naturaleza como las imágenes que posibilitan interrogar no solo la definición moderna del hombre como ser social, sino también emprender una reflexión por la educación y, con ella, volver la mirada hacia el niño. El concepto que el hombre tiene de sí es precario y está condicionado por los prejuicios que la vida social induce; de allí que la imagen del niño propuesta por Rousseau, significa el esfuerzo por hallar lo más cercano al hombre natural y al estado de naturaleza. En este esfuerzo, el niño aparece como la imagen de una diferencia antropológica que se relaciona con la vida, el mundo y consigo mismo de una manera diferente a la de los adultos. En efecto, a los niños hay que educarlos puesto que la educación es lo que falta a la criatura humana al nacer. No puede educárselos de cualquier manera o inocular en ellos las expectativas narcisistas de los adultos. Aquí radica el giro pedagógico propuesto por Rousseau: el fundamento de la educación de los niños se obtiene de la comprensión de la naturaleza de la mente infantil (Larroyo, 1962). El niño es la imagen más cercana a lo que la naturaleza quiere del hombre. En otras palabras, el niño es una aspiración⁴.

La preocupación por la educación remite a la actualidad de la pregunta por el cómo conocen los niños el mundo. El ginebrino, al comparar las relaciones que establecen los niños con el conocimiento y las formas en que lo hacen los adultos, concluye que la vida social y el hombre son objeto de degeneración. Las imágenes del hombre natural y del estado de natura-

4 Hay que establecer la diferencia entre el niño (como imagen de comparación y contraste, esto es, lo que la naturaleza quiere del hombre) y los niños (como producto de la vida social, con los defectos que esta inscribe en los cuerpos).

leza permiten a Rousseau exponer que la vida social enajena al ser humano, aunque este también suspende la libertad y el conocimiento de sí a cambio de la aceptación de los demás; el producto es la sustitución de la diferencia antropológica por la identidad entre los hombres alcanzada a través de la apariencia (Gómez-Montoya, 2018). La libertad y el conocimiento de sí se levantan como una imposibilidad en la medida en que el hombre no puede crear su libertad ni conocerse a sí mismo mientras se halle extraviado en la identidad formada en la vida social y mientras no logre comprender la distorsión que actúa en todo proceso de conocimiento. En una perspectiva rousseauiana, la libertad y el conocer están en el cuerpo, por lo que la tarea de la educación de los niños debe darse en clave corporal (Rousseau, 2014). Para Rousseau, la división entre la mente y el cuerpo es inoperante; el niño no es una criatura con cuerpo a la que se le educa el alma, más radical, el ser del niño es el cuerpo. Sin embargo, la modernidad desplaza el proceso del conocer a la razón y con ello fortalece las instituciones sociales declaradas instituciones racionales.

En *Frágil felicidad*, Todorov (1987) compara y contrasta la imagen del hombre natural con la realidad del hombre en la vida social. Sus categorías de análisis, que operan mediante pares, oponen al hombre natural (hombre solitario y moral) y al hombre social (el hombre de apariencia). Esta oposición expresa lo que el hombre no ha podido hacer de sí mismo y lo que ha llegado a ser en la vida social. Como lo explica Visacovsky (2009), la bondad del hombre natural evidencia la deformación del hombre social gobernado por la envidia y la vanidad. El proceso civilizatorio por el que se orienta la educación no ha mejorado nada; al contrario, contribuye a exacerbar los defectos del hombre social. A tal punto que la educación que los niños reciben solo refleja las expectativas de competición y éxito de los adultos. Todo esto puede entenderse como una inversión del hombre con respecto a sí mismo. Desde sus primeros escritos, Rousseau apunta críticamente hacia ese hombre social, enajenado, que *desea* la libertad y el conocimiento de sí, persistiendo en las equívocas formas que ofrece la vida social. Un hombre extraviado que vive una vida de apariencia, pero, para mayor corrupción, confunde la apariencia con la verdad. Por eso, la condición humana, que por todos lados se vocifera hay que conocer, no alcanza a ser otra distinta a una vida de apariencia que remplaza la vida que el hombre podría alcanzar si se hiciera consciente de lo que significa vivir. En esto, hasta la razón se confunde porque esta busca superponerse al cuerpo. Rousseau, afirma Domenecq (2014), desconfía de la verdad que el hombre alcanza por la ra-

cionalidad o, más específico, racionalizando. Esta desconfianza es el punto de encuentro de Rousseau con Montaigne y Pascal. La guía del hombre no es la razón, por lo menos no la intelectual (Gómez-Montoya, 2019). Para el ginebrino, más como reflexión que como breviario preestablecido, esa guía debe iluminarse desde el cuerpo. Pensar una educación diferente, que asuma el cuerpo como origen de todas las relaciones, permite alcanzar lo que Rousseau (2014) sostiene que es el llamado al que todo hombre debe acudir, el llamado a sentir la vida.

La educación propuesta por Rousseau debe realizarse *lejos* de la vida social, en una especie de *retorno* a la naturaleza, no para reiniciar el eterno *nuevo* proceso de lo mismo, sino para realizar formas diferentes de libertad, conocer y vivir. Este *retorno* significa que la educación debe corregir la vida de apariencia que los adultos ofrecen a los niños como destino. Allí, en ese utópico espacio *lejos* de la vida social, el hombre podrá descubrir que la base de la totalidad de la vida no está cimentada exclusivamente en la razón. El sentir del cuerpo también proporciona el saber de la vida al que no se accede mediante la racionalización. En la segunda parte del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (*Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes*), Rousseau (2013) indica que esa educación, en realidad, es una formación de sí que hace lo necesario para que el hombre perciba el palpitante lenguaje del cuerpo que lo une a la naturaleza.

En el marco de la dialéctica del cuerpo propuesta por Rousseau, que también podría nombrarse dialéctica de lo sensible, se comprende la razón no solo como instrumentalización de principios lógicos; esta debe conducir a un lugar del pensamiento donde se reconozca que, al pensar, el hombre siente, y “que solo puede pensar porque es sensible” (*que ao pensar sente e que só pode pensar exactamente porque é sensível*) (Dalbosco, 2011, p. 487). Ahora bien, no se trata del conocimiento consciente del sentimiento, sino del conocimiento alcanzado a través de la vida sensible. Es en la tensión entre el pensar y el sentir de donde Rousseau deduce el lugar de la moral. En verdad, este lugar no lo deduce de lo que es la moral en medio de la vida social, calificada como degeneración por el autor, sino de la dotación previa con la que se imagina al hombre como ser natural. La moral, entonces, no es un criterio para juzgar o bien actuar, sino la fuerza del sentimiento valorativo en la acción; no es lo que prescribe, sino lo que ilumina el deseo que impulsa el conocer. Las imágenes compartidas por la educación (instructiva) traslada la inercia de la vida social al actuar, con lo cual se suspende la capacidad

de valorar y sentir, reduciendo el conocer a la mera reproducción de esas imágenes. Puede deducirse que un conocimiento que solo reproduce y, por lo tanto, afirma lo dado, no puede ser un conocimiento para la libertad.

Queda claro que Rousseau no es un defensor del ideal “emancipador” de la razón intelectual que se entrega a la complaciente esperanza del progreso. Como tiempo después deducirán Nietzsche y Benjamin, Rousseau constata que no hay nada que permita afirmar que la vida social (y lo que el hombre ha llegado a ser en ella), sea una superación del pasado. ¡No vivimos en el mejor de los mundos posibles! La esperanza del progreso, la fantasía de su realización, enmascara procesos de degeneración que hundan a los hombres en una ruina celebrada. El optimismo atribuido al ginebrino no expresa otra cosa distinta a la carencia de perspectiva filosófica y el desconocimiento de la densidad crítica de su pensamiento⁵. Si bien Rousseau puede considerarse parte del movimiento ilustrado, su posición es polémica frente a este movimiento al elevar una crítica al progreso de las ciencias y las artes, en tanto para él estas generan un enmascaramiento de la moral primigenia (Dalbosco, 2011). No se trata de una condena *per se* de las ciencias y de las artes; esto debe precisarse, porque, al afirmar que Rousseau es un crítico de la época, también se está diciendo que su crítica se dirige hacia la configuración del mundo moderno.

El pensamiento del ginebrino ha de leerse como una crítica constante de lo dado (Domingo, 2002); una crítica que insiste en la necesidad de un conocimiento diferente de la vida, el mundo y el hombre. En esta medida, lo que Rousseau afirma, sus supuestos (el hombre natural, el estado de naturaleza y el niño), no están en el plano de los hechos, sino que son construcciones de orden lógico; imágenes de comparación y contraste, no describen un tipo de hombre o una sociedad ya logrados. En esto consiste esa extraña figura por la cual se deduce que el hombre natural y el estado de naturaleza

5 A Rousseau se le conoce como el filósofo que plantea que el hombre es un ser de naturaleza buena, solo pervertido por la sociedad. En esto radica el optimismo ingenuo que se le atribuye. Sin embargo, lo que sus detractores *ignorán* es que el hombre al que Rousseau declara bueno por naturaleza, no es una realidad histórica, antropológica o sociológica, sino un principio argumentativo que sirve de comparación y contraste para indicar que lo que el hombre es en la vida social (ya instituida), no lo es por naturaleza sino por lo que dicha vida le exige. Rousseau está indicando que sea lo que sea lo que el hombre haya llegado a ser, siempre podría ser otra cosa.

no son puntos de partida referidos a un pasado antropológico o histórico, sino proyectos a realizar. La naturaleza y el hombre son, para Rousseau, aquello que no puede concretarse plenamente y, por lo tanto, su modo de ser es la apertura radical hacia la diferencia por realizar. La naturaleza no es el comienzo sino el porvenir.

Tal como se ha mostrado, la tesis a desarrollar en este trabajo sostiene que en la obra de Rousseau hay un pliegue distinto que presenta la libertad y el conocimiento de sí como un conocimiento imposible, no solo porque el hombre se ha extraviado en la vida social, sino porque su definición como ser social (como se lo define en términos ontológicos y antropológicos), niega el acceso a un conocimiento diferente al que confirma que, de hecho, la libertad y el ser del hombre no pueden darse de modo distinto a aquello que la vida social traza. Para reiterar, la necesidad del ser social implica el sacrificio de la posibilidad de conocer al hombre de otro modo que no sea como ser social. El ser del hombre se presenta como algo en sí mismo (principio de identidad en la lógica aristotélica), por fuera del cual no se concibe otra acción que condicione su ser; pero, también supone algo ya dado antes de contemplar otra figura o un principio del no-ser social (principio de no contradicción).

Metodología

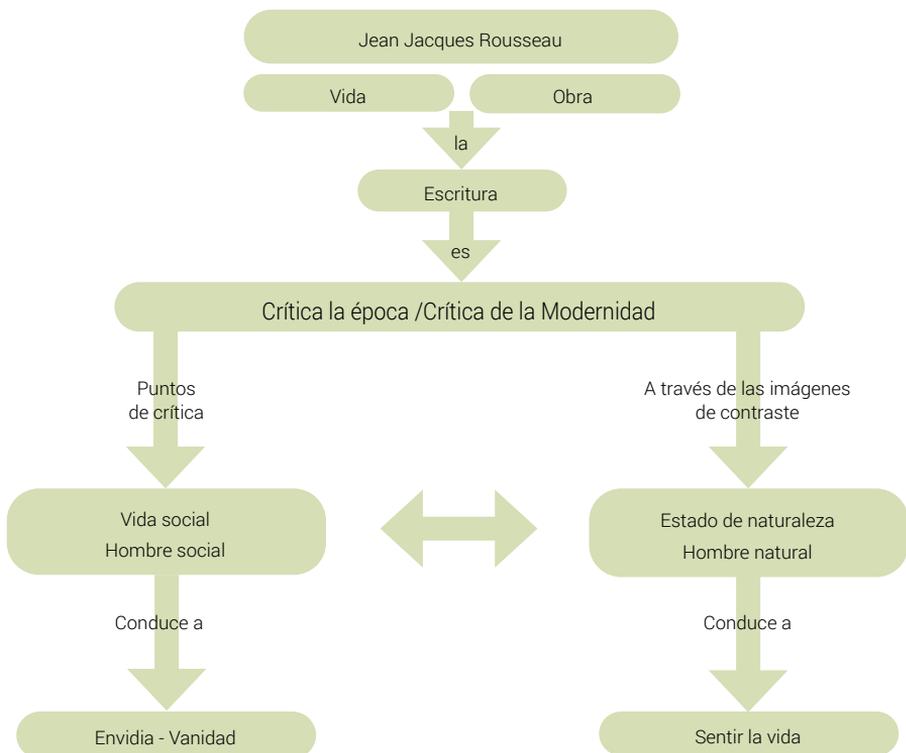
En términos de Herlinghaus (2000), la modernidad se ha reducido a un discurso sobre la identidad. El *cogito* cartesiano o la apercepción pura kantiana, contribuyen a esta reducción en la que se omiten otros proyectos como los de Spinoza o del mismo Rousseau. En el caso de este trabajo, es necesario construir un método que no sea estático y que fortalezca el abordaje de un pensar diferente. Este método puede concebirse a partir de lo que Todorov (1987) define como un doble accionar del hombre que encarna el mismo Rousseau: juez y parte de su pensamiento. Rousseau expone su propia vida como resistencia a lo preestablecido y, al mismo tiempo, es juez de sí mismo, como lo deja ver en *Las confesiones* (*Les confessions*).

Reflexionar críticamente sobre el pensamiento de Rousseau implica entender su vida y obra como una construcción filosófico-literaria. Esta actúa como un disolvente o una descolocación epistémica que actualiza lo negado: el cuerpo y la vida sensible. En términos de lo que propone Herlinghaus como modernidad heterogénea, esto posibilita poner de nuevo en escena aquellos lugares de la diferencia antropológica que representan la

vida y la obra del ginebrino para abrir de nuevo la discusión no solo de su pensamiento o las interpretaciones que ha suscitado su obra, sino también la crítica de lo dado y a la estructura misma del conocimiento. Como se deduce, este método reclama otros recursos interpretativos, sin que ello suponga ignorar la modernidad como horizonte de inscripción. Si Spinoza y Rousseau pueden representarse como críticos de la modernidad, es porque sus proyectos balizan las posibilidades de una modernidad heterogénea que devele los intersticios que la vida social y el hombre moderno han ocultado.

Figura 1

Método de trabajo (Reelaboración modernidad heterogénea)



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La idea de hombre en Rousseau debe concebirse en relación con la experiencia; esta es sensibilidad (*subjetividad*) y no solo razón (*objetividad*) (Runge, 2002). Dicha experiencia es el bastión de la libertad. Es decir, Rousseau ha luchado por todos los medios de su argumento por demostrar que la libertad se realiza en el cuerpo y no solo en el pensamiento y la consciencia. No sobra decirlo, la libertad de pensamiento y consciencia no necesariamente significa distancia crítica con respecto a lo dado. El cuerpo desoculta lo que el pensamiento y la consciencia esconden. Así, la exaltación de la razón intelectual como única condición de la libertad, no pocas veces es el ejercicio de la sujeción por otros medios (Hincapié y Quintero, 2012). Desde su nacimiento, los niños necesitan todos sus miembros para poder moverse y poder experimentarse a sí mismos. No hay que ser expertos en la psicología y la conducta infantil para percibir que la lucha de los niños, desde que nacen, lo es por hacer una experiencia del cuerpo. Limitárseles a los trapos o las sábanas, dejarlos inmóviles la mayor parte del tiempo, no puede ser más que la preparación de su sujeción a la apariencia de la vida social (Rousseau, 2014). Estas ataduras recurrentes, que primero se ensayan en los pliegues exteriores del cuerpo, después se convierten en dominación social interiorizada. Ya se ha dicho, la idea de hombre en Rousseau es imposible sin la experiencia, pero en la vida social, con sus determinaciones (vanidad y envidia), la experiencia del hombre no es más que lo que dicha vida ya ha dispuesto para él. Por lo tanto, y he ahí el problema del conocimiento, toda lectura que se sigue sobre qué es el hombre y qué corresponde a su educación (formación), no descubre nada de este como ser en sí o ser para sí, sino la impostación y la simulación en la que ha devenido. En esa medida, lo que se tiene por libertad y conocimiento de sí, en los términos de la educación moderna, no contribuyen a una mayor comprensión de la condición humana, sino que solo confirman la degradación en la que la vida social hunde a la humanidad.

Llama la atención que el pensamiento del ginebrino, caracterizado por sus imágenes de comparación y contraste entre lo que ha llegado a ser y lo que podría llegar a ser, despliega nuevos supuestos para interpretar su época y evaluar la idea que se plantea el hombre respecto a sí mismo. A su vez, este pensamiento opera como una crítica radical de lo político, lo educativo, lo moral y lo cultural. Son todos estos lugares susceptibles de una interpretación crítica de la felicidad que no ha llegado a ser porque ha sido negada para la humanidad. La importancia de este pensamiento radica, entonces, en la

desmultiplicación de efectos que podrían quebrar el curso de la historia si se le atendiese o en las intervenciones críticas que podría producir. Rousseau no aspira a que sus afirmaciones sirvan para definir de manera definitiva lo que somete a crítica, pero sí a que sirvan para actualizar el asombro hacia todo lo que es o ha llegado a ser. Este asombro no es ingenuo, es el sentimiento amargo por lo que el hombre hace al hombre. En este sentido, Rousseau vuelve al origen de la filosofía; más que por la afirmación de los logros del espíritu, el asombro filosófico es la inquietud del pensamiento (que no puede aceptar lo dado como lo único que podría haber llegado a ser).

Discusión

Muchos de los críticos de Rousseau, Voltaire por ejemplo, entienden el estado de naturaleza como un volver a un estado primitivo asociado con la barbarie. Sin embargo, Dalbosco (2011) muestra que en el pensamiento de Rousseau este estado se utiliza como un empuje para que el hombre oiga la voz de su consciencia, tal vez sea más exacto decir la voz del cuerpo, que no es más que la voz de la naturaleza viva; no se trata de un rezago de un pasado ya superado o del que no se tiene constancia, sino de lo que perdura en el hombre ajeno a las determinaciones que introduce y sustrae la vida social a lo largo de la historia. Hernández (2016) reflexiona sobre este estado acercándose a Durkheim (1919). El estado de naturaleza es un estado lógico (abstracto) e hipotético que expone, no la sociabilidad del hombre, sino su soledad. Es decir, permite elaborar el supuesto de que hay algo en el hombre que se resiste, o puede resistirse, a lo que, por definición ontológica o antropológica, se supone debe ser el hombre en tanto ser social. Ahora bien, la soledad del hombre en el estado de naturaleza, sirve como metáfora de la perfectibilidad humana. Solo porque el hombre es perfectible, no está determinado a ser lo que la vida social le exige. Así, este estado puede imaginarse también como la base a partir de la cual es posible elaborar otras teorías de la formación. Por otros medios, Rousseau intuye lo que Nietzsche demuestra posteriormente: el que se afirme con tanta insistencia que, de modo invariable, el hombre es un ser social, no demuestra nada, excepto la confusión de los efectos con las causas⁶.

6 Este problema para nada está resuelto. Es común aceptar como un principio inapelable que la definición del hombre es la de ser social. Sin embargo, situados en la sociedad moderna ¿qué puede significar esta definición? Como ya

En Rousseau, la condición humana, leída desde el estado de naturaleza, debe considerarse como condición corporal. Su propósito es el sentir pleno de la vida que supone dos tareas. La primera es el conocimiento de sí entendido como retorno al sí mismo y alejamiento de los prejuicios que impone la vida social. Para el ginebrino, la ejercitación del cuerpo y de los sentidos permite ese pliegue sobre sí mismo tanto como el conocimiento de la naturaleza. La segunda consiste en la (re)convención de las relaciones del hombre con el otro. Que el hombre responda por lo que es, desde sí mismo y no desde las expectativas de los demás, es la real afirmación de su libertad.

La vida social define las relaciones entre los seres humanos como algo indispensable para la vida. En otras palabras, se supone que la vida social es el sello de la condición humana. Sin embargo, el problema radica en cómo se establecen esas relaciones y cuáles son los prejuicios que las hacen posibles. En efecto, es en la forma como esas relaciones se construyen en lo que hay que indagar para hallar por qué el hombre se pierde a sí mismo en ellas. Según Rousseau, en la vida social las relaciones se establecen desde el agrado y la complacencia mutua, lo que supone aparentar o, peor aún, ser para el otro *semejante*. Entretanto, en el estado de naturaleza las relaciones se concretan por la virtud (*amoure de soi même* y *la missericorde*)⁷. La virtud es la condición de posibilidad del hombre como ser genérico y subjetivo. El otro *semejante*, que en la vida social es indispensable para existir, en el estado de naturaleza es la naturaleza misma. Para decirlo expresamente, el otro del hombre es la naturaleza en el devenir de su diferencia. Sin avanzar en esta

se señaló, Nietzsche (2005) plantea que esta es el efecto confuso de dos mil años de implantación de instintos gregarios. El argumento de Nietzsche se eleva desde la aristocracia del pensamiento, por la cual el hombre fuerte (el que perfecciona la naturaleza en sí mismo), se crea por el impulso de instintos artísticos. Ahora bien, Martin Buber (2012) contribuye a actualizar el problema. Desde su perspectiva puede introducirse una diferencia entre dos definiciones: el hombre como ser social y el hombre como ser de comunidad. El primero hace alusión a las relaciones instrumentales e interesadas por las cuales es posible la sociedad civil. Entre tanto, el segundo se refiere al vínculo de amor genuino por la humanidad. Mientras el hombre como ser social es una construcción socio-histórica, el hombre como ser de comunidad es la realidad inmemorial del judaísmo.

7 Las cualidades de la virtud son el *amor de sí mismo* y la *miserericordia*. La primera significa que las acciones del hombre tienden a la protección de la especie. La segunda se refiere al repudio natural que el hombre experimenta por el sufrimiento de cualquier ser vivo, en especial de sus congéneres.

dirección, podría decirse que este modo de comprender la otredad puede ser la base para pensar la superación del antropomorfismo en Rousseau y para desplegar un saber distinto de la diferencia. Por ahora, dígase que la naturaleza es para el hombre sensación y sentimiento que guían la razón para corregir los prejuicios en el actuar. Sensación y sentimiento, las claves del cuerpo, forman una razón sensible indispensable para la libertad del conocer.

Conclusiones

En Rousseau, la condición humana se presenta como una doble reflexión. La primera como una condición corporal (*sensibilité*) en el estado de naturaleza y la segunda en términos de una condición política (*apparence*) en la vida social. Esta doble reflexión no solo permite ver la fragmentación que el hombre ha sufrido en la reducción de la primera a la segunda, sino la posibilidad de poner en tensión el conocimiento sobre el hombre por fuera del marco de la representación social (*l'homme de l'homme*).

La reflexión que propone Rousseau en torno al hombre es, al tiempo, una reflexión por la educación. Se trata de la necesidad de un aprender a vivir más allá de la mera adopción de conocimientos que confirman la racionalidad de lo que ha llegado a ser la vida social y el hombre mismo; se trata de un aprender a vivir que observa en la imagen del niño una otredad que tiene su propia forma de vivir, tal vez más cercana a la naturaleza. Si la vida social ha extraviado al hombre distanciándolo de su ser y dejando a la educación la tarea de reproducir los mecanismos de dominación social, la crítica de Rousseau no solo se dirige a las formas de conocer o hacia los métodos de la educación; más allá, la crítica se dirige a la autodefinition del hombre como ser social, puesto que esta definición, que tiene como contenido la apariencia y el agrado, es la base con la que se afirma la vida social, incluso, en su máxima degeneración.

El hombre social es pura apariencia. Traiciona el *querer* la libertad y el conocimiento de sí, a cambio de la felicidad que se cree poseer o que se espera alcanzar, a través de fingir y ser aprobado por los otros. Sin embargo, esto no es felicidad, solo conformismo, sujeción y cobardía.

Referencias bibliográficas

- Buber, M. (2012). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura económica.
- Dalbosco, C. (2011). Aspiraço por reconhecimento e educaço do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educaço e Pesquisa*, 37(3), pp. 481-495.
- Domecq, G. (2014). La imaginación en el devenir moral del hombre en Rousseau. *Aufklärung*, 1(1), pp. 75-94.
- Domingo, M. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: la sociedad. *Pulso*, 25, pp. 45-60.
- Durkheim, E. (1919). Historie du livre. Le contract social de Rousseau. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 26, pp. 153-180.
- Gómez-Montoya, V. D. (2018). El sujeto político en Jean-Jacques Rousseau. Una lectura en clave del sujeto pedagógico. *Kénosis*, 6(10), pp. 107-121.
- _____. (2019). La reflexión en torno a la condición humana en el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau. En: A. Hincapié y J. Cardona, *Pedagogía, educación y ciencias sociales. Reflexiones de los maestros de Medellín y Antioquia* (pp. 62-79). Medellín: Editorial Bonaventuriana y Secretaría de Educación de Medellín-Mova.
- Hernández, V. M. (2016). Rousseau y la historia conjetural. En: R. Sánchez y V. M. Hernández (eds.), *La multiplicidad de Rousseau* (pp. 57-77). Barcelona: Anthropos.
- Herlinghaus, H. (2000). Comprender la modernidad heterogénea: recolocar la crítica dentro de la crítica. *Revista Iberoamericana*, 66(193), pp. 771-784.
- Hincapié, A. y Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 93-105.
- Larroyo, F. (1962). La pedagogía de Rousseau. En *Presencia de Rousseau* (89-106). México: Universidad Autónoma de México.
- Nietzsche, F. (2005). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Madrid: Alianza.
- Quiceno, H. (1995). Rousseau y el concepto de Formación. *Educación y Pedagogía*, (14-15), pp. 66-92.
- Rousseau, J.-J. (1980). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires: Aguilar.
- _____. (2013). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad en los hombres*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- _____. (2014). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Competencias y didácticas

- **Capítulo 1:** Interpretación de la acción docente del profesor universitario de ciencias mediante mapas: convergencia entre el conocimiento pedagógico de contenido (PCK) y el andamiaje
- **Capítulo 2:** La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia
- **Capítulo 3:** El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente

Interpretación de la acción docente del profesor universitario de ciencias mediante mapas: convergencia entre el conocimiento pedagógico de contenido (PCK) y el andamiaje

*Wilson Parra-Angarita¹
Fanny Angulo-Delgado²
Carlos Soto-Lombana³*

Resumen

En este capítulo se da cuenta de un reporte de investigación que hace uso de la clínica didáctica como marco metodológico para estudiar la relación entre los componentes del conocimiento pedagógico de contenido (PCK) (Park y Oliver, 2008) y el andamiaje (van de Pol, Volman y Beishuzien, 2010). Se seleccionó un caso de un profesor universitario a quien se filmó en clase y

-
- 1 Doctor en Educación. Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: wjavier.parra@udea.edu.co. Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas (gecem), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. [Orcid.org/0000-0002-4645-8303](https://orcid.org/0000-0002-4645-8303)
 - 2 Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Profesora titular de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: fanny.angulo@udea.edu.co. Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas (gecem), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. [Orcid.org/0000-0003-4458-598X](https://orcid.org/0000-0003-4458-598X)
 - 3 Doctor en Investigación en Didáctica de las Ciencias. Profesor titular de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: carlos.soto@udea.edu.co. Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas (gecem), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. [Orcid.org/0000-0003-1475-3153](https://orcid.org/0000-0003-1475-3153)

se aplicaron entrevistas (antes y después de las clases); el análisis de la información incluyó la transcripción de las clases y la selección de episodios significativos para el análisis. Usando la técnica de mapeo desarrollada por Park y Chenn (2012), se establecieron las relaciones entre los componentes del PCK y los elementos del andamiaje (contingencia, desvanecimiento y transferencia de responsabilidad). Los resultados muestran que el PCK es propio de cada profesor y que las relaciones entre los componentes son, principalmente, de tipo disciplinar. El andamiaje está más asociado con la contingencia que con la transferencia de responsabilidad o el desvanecimiento, y esta última es la característica menos frecuente. Una conclusión del presente trabajo está relacionada con lo promisorio que resulta articular los enfoques conceptuales relacionados con el PCK y los avances en el concepto de andamiaje al estudio de la acción docente mediante metodologías clínicas.

Palabras clave: acción docente, andamiaje, educación superior, formación de profesores, PCK.

Introducción

En Colombia, los estudios sobre el conocimiento pedagógico de contenido (PCK, por sus iniciales en inglés) del profesor de ciencias en educación superior y, especialmente, los vinculados a la enseñanza de un tópico específico de una disciplina científica son escasos (Parga y Moreno-Torres, 2017). Es por ello por lo que, a modo de exploración, se buscó estudiar el PCK mediante los mapas de PCK (Park y Chen, 2012; Aydin y Boz, 2013) sobre el contenido de un tópico de enseñanza de las áreas de biología, química y matemáticas, de tres profesores de educación superior, y establecer su correlación con los atributos del modelo conceptual del andamiaje propuesto por van de Pol, Volman y Beishuzien (2010).

La pregunta de investigación fue: ¿qué contribuciones realiza el andamiaje a la conceptualización del PCK a partir del estudio de la acción docente del profesor universitario de ciencias? Los resultados muestran que los componentes del PCK que más interactúan son el conocimiento de la comprensión de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza, mientras que la evaluación tiene relaciones más débiles.

Objetivos

- Interpretar la conceptualización del andamiaje y el PCK en investigación sobre educación en ciencias a partir de los paradigmas actuales.
- Potenciar la conceptualización actual del PCK a partir de la comprensión en la integración de sus componentes y los vínculos establecidos entre los elementos del andamiaje en profesores universitarios de ciencias.

Metodología

Para este estudio se empleó una metodología cualitativa con enfoque descriptivo e interpretativo. El objetivo fue construir el mapa del PCK (Park y Chen, 2012) del tópico de enseñanza para cada profesor a partir de la triangulación del análisis de los instrumentos para este propósito. En este estudio se reconocen los componentes del PCK como sigue: orientación hacia la enseñanza de las ciencias (OEC), conocimiento de la comprensión de los estudiantes (CCE), conocimientos acerca de las estrategias de enseñanza (CEE), conocimiento acerca de la evaluación de ciencias (CEV), conocimientos y creencias acerca del currículo de ciencias (CC) y conocimiento de la contextualización del contenido (CCTX).

Participantes

Participaron tres profesores universitarios. Sus perfiles se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Perfil de los profesores participantes

Nombre	Título profesional / Posgrado	Tópico	Experiencia (años)
Ángela	Licenciada en Matemáticas y Física / Magíster en Educación	Potenciación	12
Sergio	Químico / Magíster en Ciencias Químicas / Doctor (c) en Ciencias Aplicadas	Reacciones ácido-base	10
Fernando	Biólogo / Magíster en Educación	Variación genética	12

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de recolección de información

Con la finalidad de documentar rigurosamente los componentes del PCK de los profesores, se utilizaron: a) el cuestionario de preguntas abiertas conocido como representación del contenido (RECO) utilizado por Padilla (2014) a partir de Loughran, Mulhall y Berry (2004); b) las observaciones de clase, y c) entrevistas de autoconfrontación. Lo anterior estuvo centrado en los tópicos de enseñanza seleccionados por cada profesor para su posterior interpretación y análisis. Estos instrumentos permiten reconocer en cada participante las ideas centrales del tópico en estudio según los componentes del PCK y han sido ampliamente utilizados en estudios de este tipo (Padilla y Van Driel, 2011; Park y Chen, 2012; Aydin y Boz, 2013; Padilla, 2014; Ravalan y López-Cortés, 2016). Para el análisis de la información, se utilizó el modelo pentagonal de Park y Oliver (2008).

Análisis de información

Teniendo en cuenta la triangulación de los instrumentos utilizados, se realizó un análisis de contenido y, seguidamente, una codificación para establecer las relaciones entre los componentes del PCK. Posteriormente, se hizo un análisis enumerativo entre componentes (LeCompte y Preissle, 1993) para explorar la relación entre estos y así construir los mapas de PCK (Park y Chen, 2012; Aydin y Boz, 2013). La relación surge de lo declarado en el RECO —ideas, experiencias, conocimiento, situaciones, ejemplos u otros— y el vínculo con un componente del PCK, asumiendo como origen la pregunta de este instrumento y cruzándola con los episodios de clase respectivos, así como las respuestas a la entrevista de autoconfrontación. Para sistematizar las conexiones —relación en un plano declarativo— y construir el mapa del PCK del tópico seleccionado por los profesores, se contabilizó el número de vínculos entre el componente de origen y el componente destino. Luego, se calculó la frecuencia entre componentes y, finalmente, se representó gráficamente la dirección del vínculo y la frecuencia de las relaciones. Con el fin de vincular los elementos del andamiaje, se tuvo en cuenta la interacción profesor-estudiante que está registrada en las clases filmadas y se evaluó episodio por episodio según los criterios conceptuales que definen los elementos, como aparece en la tabla 2.

Tabla 2

Criterios de elementos del andamiaje para su evidencia, a partir de van de Pol *et al.* (2010)

Elemento de andamiaje	Contingencia	Desvanecimiento	Transferencia de responsabilidad
Criterio	Si un estudiante, por ejemplo, trabaja en una serie de tareas y el maestro adapta el apoyo en respuesta a la comprensión del alumno, el profesor está enseñando de forma contingente.	Un maestro promueve el desvanecimiento cuando el nivel o la cantidad de apoyo disminuye con el tiempo.	La responsabilidad del aprendizaje se transfiere cuando un alumno asume un control creciente sobre su rol como aprendiz.
		Si el alumno entiende, el profesor puede desaparecer con el tiempo.	A medida que el apoyo se desvanece, el maestro también puede transferir la responsabilidad al alumno, de modo que el alumno tome cada vez más control sobre su aprendizaje.
		A medida que el apoyo se desvanece, el maestro también puede transferir la responsabilidad al alumno, de modo que el alumno tome cada vez más control sobre su aprendizaje.	La transferencia solo es efectiva cuando se hace de manera contingente.
		El desvanecimiento depende del nivel de desarrollo y competencia del aprendiz.	
		Al disminuir el apoyo que brindan los profesores, estos pueden ayudar a los estudiantes a involucrarse más en el proceso de aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones, a la fecha, no han reportado cuál es la forma de evidenciar los elementos de desvanecimiento y transferencia de responsabilidad asociados al andamiaje en ambientes naturalistas (ambiente de aula de clase). Es así que se vinculan los procesos didácticos (Sensevy, 2007) como marco referencial para analizar las evidencias de estos elementos. En este sentido, se miden de manera indirecta al explorar y analizar los procesos didácticos que se dan en cada clase, específicamente, el proceso topogénético, que vincula directamente la relación estudiante-saber. La topogénesis indica la distancia del estudiante con el saber. Se asume que la meta es reducir en lo posible esa distancia como consecuencia asociada a la transferencia de responsabilidad.

Resultados

En la configuración de los casos analizados, se propone hacer una presentación de manera general con el fin de explicar cómo se llegó a los mapas del PCK. A partir de aquí, se presenta un ejemplo específico para tener una perspectiva en conjunto y detalles particulares que pueden evidenciar las relaciones que se van estableciendo entre cada uno de los componentes del PCK y cómo los elementos del andamiaje se vinculan a esta configuración.

Mapeo y caracterización del PCK

Según el análisis de datos para el caso del profesor Sergio, se obtiene la relación de los componentes, que se muestra en el mapa del PCK de la figura 1.

En la figura 1 se muestran las relaciones entre componentes del PCK; la frecuencia de cada conexión también indica la intensidad, así que la frecuencia es más alta y, consecuentemente, más fuerte. En total se estudiaron 14 episodios donde se observaron elementos del PCK, y se encontraron las siguientes frecuencias de las relaciones que establece un componente con otros: la orientación de la enseñanza (25%), el conocimiento de la comprensión de los estudiantes (26%), el conocimiento de la evaluación (11,5%), el conocimiento de las estrategias (20%), el conocimiento del currículo (17,5%) y el conocimiento de la contextualización del contenido (0%).

Los anteriores datos se obtienen a partir del total de relaciones establecidas en el mapa, las cuales corresponden a 200; así, por ejemplo, si queremos conocer con qué frecuencia se establecen las relaciones con el componente

- CCE: es el conocimiento preponderante del PCK del profesor y se relaciona con la mayoría de los componentes (OEC, CEE, CEV y CC). Este componente está conformado por dos conocimientos: el que posee sobre el interés de los estudiantes hacia la temática y el relacionado con las dificultades que ellos presentan en el aprendizaje de la temática.
- OEC: la orientación hacia la enseñanza de las ciencias se relaciona significativamente con los componentes CCE, CEE, CC y CEV. Esto se puede interpretar en el plano del enfoque de enseñanza del profesor, ya que tiene en cuenta el currículo en su práctica, con el fin de llevar los contenidos a los estudiantes y que estos los comprendan a partir de las estrategias de enseñanza que emplea, así como por la manera de evaluar, que, desde su acción, se realiza contingentemente.
- CEE: para el profesor, este componente constituye un medio que posibilita la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos vistos en clase, ya que se encuentra fuertemente vinculado con CCE, OEC y CC. También se establece relación con el CEV, pero débilmente.
- cc: el análisis permitió establecer que es el cuarto componente según la frecuencia de relaciones (CCE, OEC y CEE). Este conocimiento está prioritariamente en función de la comprensión de los estudiantes (13 de 35 relaciones), así como de la orientación hacia la enseñanza de las ciencias (12 de 35 relaciones), lo que demuestra que los contenidos hacen parte fundamental de la acción docente del profesor y que están orientados hacia sus estrategias y la comprensión de sus estudiantes.
- CEV: la evaluación para el profesor no se limita a valorar contenidos; para él, este es un componente regulador de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que le permite detectar dificultades y plantear soluciones.
- CCTX: se observa que el PCK del profesor no está influenciado por el contexto, ya que no establece ninguna relación con los demás componentes. Aunque manifiesta la importancia del contexto, en la observación de clase no se identifica.

En el caso del profesor Sergio, proponemos los elementos del andamiaje —contingencia (C), desvanecimiento (D) y transferencia de responsabilidad (TR)—, identificados en la interacción profesor-estudiante, los cuales subyacen a las conexiones que el profesor establece. Por lo tanto, la contribución que se plantea en esta dirección son los elementos del andamiaje que median la relación entre los componentes del PCK, como se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Episodios y la relación con el elemento del andamiaje

Ej.	Episodio	Elemento de andamiaje
1	<p>P: Nosotros ya vimos que un ácido, para que se comporte como tal, necesita una base. Entonces, a partir de esto, vamos a ver algo que se conoce como ácidos y bases conjugados. ¿Qué es esto? (c) Es muy sencillo. Cuando nosotros tenemos un ácido:</p> $HB \leftrightarrow H^+ + B^- \quad (1).$ <p>Esto es un ácido [el profesor señala el HB]. Él se disocia y me forma un equilibrio que me produce una sustancia que tiene una carga negativa y otra que tiene una carga positiva. Eso depende del estado de oxidación. Vamos a trabajar este:</p> $H_2B \leftrightarrow 2H + B \quad (2).$ <p>¿Qué estados de oxidación tendrían estas sustancias? (c) E1: H: +1 B: -2. P: Es decir:</p> $H_2B \leftrightarrow 2H^+ + B^{-2} \quad (3).$ <p>P: Yo no sé qué sustancia es B, pero sí sé que H es un protón. ¿Y el protón qué carga tiene? (c). E1: Positiva. P: O sea que de una vez yo sé que queda así [haciendo referencia a la ecuación 3]. Entonces, qué pasa. En este caso, ocurre esto. Pero ¿cuál es el conjugado? Entonces, es muy sencillo, simplemente tenemos en la ecuación (1) el ácido (HB), posteriormente a este se le conoce como base conjugada (B^-) y el otro señor simplemente viene siendo el protón (H^+). En la ecuación (3) tenemos que la base conocida es (B^{-2}). (c)</p>	Contingencia (c)

Continua...

Continuación

Ej.	Episodio	Elemento de andamiaje
2	<p>P: Vamos a hacer otro ejercicio. Por ejemplo, esta sustancia:</p> $NH_3 + CH_3OH \leftrightarrow (1).$ <p>Y esto me produce en el equilibrio algo muy interesante... Daniel, ¿cuál es la base y cuál es el ácido acá?</p> <p>Daniel (E1): El amoníaco es la base y el metanol es el ácido. (D-TR)</p> <p>P: Víctor, ¿sí es verdad lo que acaba de decir Daniel?</p> <p>Víctor (E2): Sí. (D-TR)</p> <p>("Sin embargo, algunos estudiantes no están de acuerdo, por lo que es preocupante para el profesor").</p> <p>P: Entonces, acá es cuando tenemos que analizar las sustancias con detenimiento y volver a las definiciones. (c)</p> <p>Así, queda lo siguiente:</p> $NH_3 + CH_3OH \leftrightarrow NH_4^+ + CH_3O^- (2).$ <p>Entonces, Wilfer, ¿cuál es el ácido?</p> <p>Wilfer (E3): NH_4^+.</p> <p>E4: CH_3O^-. (D-TR)</p> <p>P: Vuelve y juega. ¿Qué es un ácido de Bronsted-Lowry, Vanesa?</p> <p>Vanesa (E4): Es el aceptor de protones. (D-TR)</p> <p>P: ¿Aceptor o donador? El ácido es una sustancia que tiene la capacidad de donar protones. Párenme bolas, muchachos, que no hemos comprendido bien el concepto de Bronsted-Lowry y necesito que esto quede claro. (c)</p> <p>Entonces, Vanesa, ¿qué es un ácido de Bronsted-Lowry?</p> <p>Vanesa (E4): Es una sustancia que es capaz de ceder protones. (D-TR)</p> <p>P: Entonces, en esa ecuación [haciendo referencia a la ecuación 2], ¿cuál es el ácido? Es decir, ¿cuál es la sustancia que tiene la capacidad de ceder protones?</p> <p>Vanesa (E4): El CH_3OH.</p> <p>P: ¿Por qué razón? Porque el protón se cede al amoníaco. Bueno, Angélica, ¿cuál es la base conjugada?</p> <p>Angélica (E5): el CH_3O^-.</p> <p>P: Carlos, ¿es correcto lo que dice Angélica?</p> <p>Carlos (E6): Sí, señor.</p> <p>P: Manuela, ¿cuál es la base?</p> <p>Manuela (E6): NH_3. (D-TR)</p>	<p>Contingencia (c)</p> <p>Desvanecimiento y transferencia de responsabilidad (D-TR)</p>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se relaciona la descripción de los ejemplos registrados en la tabla anterior.

c: se observa (ej. 1) que la enseñanza contingente ejecutada por el profesor es el elemento central del andamiaje. En este sentido, la relación que subyace entre los componentes del PCK está centrada en $OEC \rightarrow CCE$, y se muestra en el mapa de su PCK (figura 1). De igual forma, en el ejemplo 2 existen evidencias que muestran el elemento de contingencia que predomina en la acción docente del profesor: constantemente evalúa de manera contingente con la finalidad de identificar la apropiación conceptual por parte de los estudiantes, destacando las relaciones de los componentes $CEE \rightarrow CCE$, los cuales, numéricamente, se registran 11 de 14 veces en el total de relaciones que se establecen entre estos dos, como se observa en el mapa del PCK. Una interpretación similar se puede realizar para el ejemplo 3, donde el profesor contingentemente regula el aprendizaje de los estudiantes, relacionando los componentes $CEV \rightarrow CCE$, ya que la pregunta es una herramienta que él usa constantemente para verificar la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes; se halla que de los 14 episodios registrados donde se da este vínculo, 9 de estos subyacen en el elemento de contingencia (ver figura 1).

D y TR: la interpretación de estos dos elementos del andamiaje se evalúa a partir del enriquecimiento topogenético de los estudiantes. Es decir, que en el ejemplo 2, el profesor realiza desvanecimiento y transfiere la responsabilidad a los estudiantes partícipes en estos episodios. Así, la responsabilidad del aprendizaje se transfiere cuando los estudiantes asumen un control creciente sobre su rol como aprendices y esto es tangible cuando, por un lado, responden preguntas conceptuales e intentan defender sus posturas, y por otro, cuando explican cómo se realizan los ejercicios. Lo anterior es evidencia de un enriquecimiento topogenético, ya que está relacionado con el saber (significados institucionalizados). Según los fragmentos de los episodios seleccionados, se tienen en cuenta momentos en los cuales se ponen en juego elementos conceptuales y argumentativos por parte de los estudiantes que están explicando una vez el profesor hace desvanecimiento y a su vez transferencia de responsabilidad.

De esta forma, según el ejemplo 2, estos elementos subyacen al vínculo entre los componentes $CEE \rightarrow CCE$ del PCK del profesor, y se registran 3 de 14 relaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que la interacción entre procesos didácticos se puede ilustrar pensando en el profesor que observa que su estudiante es capaz de comprender un concepto o fenómeno natural porque utiliza adecuadamente el modelo teórico correspondiente; en este caso, se puede asumir que el rol del estudiante ha cambiado (topogénesis).

Conclusiones

En consonancia con lo reportado por Park y Chen (2012) es que se obtiene una fuerte conexión entre conocimiento del estudiante y el conocimiento sobre estrategias de enseñanza. Estamos de acuerdo con Aydin y Boz (2013) en que la integración de componentes es específica para cada tema. Además, los autores constatan que el conocimiento de los estudiantes y de estrategias de enseñanza son los principales ejes de las relaciones entre componentes.

Finalmente, en su mayoría, las relaciones subyacen en el elemento de contingencia y median las relaciones del PCK. En este sentido, lo que podemos reconocer en el profesor es su acción docente en términos de la enseñanza contingente, es decir, que tiene en cuenta el estado actual del estudiante y que a su vez realiza una evaluación diagnóstica permanente en clase, buscando su comprensión.

Por el contrario, los elementos de desvanecimiento y transferencia de responsabilidad subyacen específicamente en la relación entre CEE y CCE, lo que corrobora la relevancia que adquiere para el profesor considerar sus estrategias de enseñanza en función de la comprensión de los estudiantes. De esta forma, al transferir la responsabilidad a los estudiantes, el profesor busca que estos sean partícipes activos y tengan un mayor control de su aprendizaje.

En esta dirección, los retos que la investigación plantea se centran en: 1) estudiar el PCK y sus relaciones con el andamiaje para conceptualizar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, y 2) crear un modelo matemático que permita cuantificar las variables propias de las relaciones PCK-andamiaje para observar, a gran escala, la acción docente de los profesores, a fin de identificar cuáles son las dimensiones de su formación que requieren apoyo.

Referencias bibliográficas

- Aydin, S. y Boz, Y. (2013). The nature of integration among PCK components: A case study of two experienced chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(4), pp. 615-624.
- LeCompte M. D. y Preissle J. (eds.) (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Loughran, J.; Mulhall, P. y Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), pp. 370-391.

- Padilla, K. (2014). El cdc y la formación de profesores. En: A. Garrtiz; S. Daza y M. Lorenzo (eds.), *Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva iberoamericana* (pp. 172-205). Saarbrücken: Académica Española.
- Padilla, K. y van Driel, J. (2011). The relationships between PCK components: The case of quantum chemistry professors. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(3), pp. 367-378.
- Parga, D. y Moreno-Torres, W. (2017). Conocimiento didáctico del contenido en química orgánica: estudio de caso de un profesor universitario. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), pp. 45-65.
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008b). National Board Certification (nbc) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the nbc process on candidate Teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), pp. 812-834.
- Park, S. y Chen, Y. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), pp. 922-941.
- Ravanal, E. y López-Cortés, F. (2016). Mapa del conocimiento didáctico y modelo didáctico en profesionales del área biológica sobre el contenido de célula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), pp. 725-742.
- Van de Pol, J.; Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 271-279.

La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema¹ a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia

*Susana María Jaramillo Restrepo²
Gloria María López Arboleda³*

Resumen

La formación en competencias emocionales de los maestros en Colombia y el mundo es una necesidad, debido a las contingencias que se presentan en las aulas de clase. Este capítulo presenta los resultados de la revisión de treinta fuentes originales a propósito de dicho tema en el marco del enfoque cualitativo de tipo documental; se privilegió el análisis de contenido y la identificación de tendencias. Los hallazgos se relacionan con cuatro duplas

-
- 1 “Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular” (Colciencias, 2010, p. 10).
 - 2 Licenciada en Educación Primaria, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Candidata a Doctora en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: susana.jaramillo@envigado.edu.co.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3957-4733>
 - 3 Doctora en Filosofía, Magíster en Psicología, Profesional No Licenciada (PNL), Psicóloga. Investigadora adscrita al Grupo Farmacodependencia y Otras Adicciones (GIFA). Directora del Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología, de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Correo electrónico: gloria.lopezar@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3548-0177>.
Fungió como directora de tesis de la investigación doctoral mencionada en el escrito hasta el 14 de agosto de 2020.

relacionadas con un *versus* que nutre la discusión: función del maestro vs. necesidades emocionales de los estudiantes, niveles de competencia emocional vs. satisfacción/bienestar, programas de educación emocional vs. niveles de competencia, y competencias emocionales vs. competencias profesionales. Concluye el artículo mostrando que la revisión permitió identificar los avances en la investigación de las competencias emocionales en la educación y en la profesión docente; lo anterior sugiere la necesidad de implementarlas con contundencia en la formación de los maestros en Colombia.

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, formación de maestros, salud mental del maestro.

Introducción

Las competencias emocionales en el ámbito educativo han tomado fuerza mundial en las últimas dos décadas, sobre todo a partir de los diversos estudios realizados sobre la inteligencia emocional y sus implicaciones/relaciones con el bienestar personal y social, tanto de estudiantes como docentes.

El maestro, como responsable de su aula de clase, debe enfrentarse a diversas contingencias y resolver un sinnúmero de situaciones muchas veces caóticas (Jackson, 2001); resolución que dependerá del clima que se viva en el lugar. En este escrito, el término “contingencias” hace referencia a aquellas situaciones que hacen parte de la cotidianidad del aula y que representan un riesgo de cualquier tipo tanto para los estudiantes como para los docentes. En este sentido, la investigación de la cual se deriva este escrito⁴ se pregunta si los maestros en Colombia reciben algún tipo de educación emocional, ya sea en su formación inicial o continua, que les brinde herramientas y desarrolle las habilidades necesarias para afrontar los retos que impone el aula de clase hoy en día.

4 *Capacidad de respuesta relacionada con el universo de emociones de los maestros de primaria, de las instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado, ante situaciones que representan riesgo bio-psico-socio-cultural en el aula. Una investigación a propósito de una intervención.* Investigación en curso desarrollada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia: *La competencia social del maestro de primaria y sus posibles relaciones con los estilos docentes que asume ante las interrupciones en el aula de clase.*

En este capítulo se presentan los resultados de una búsqueda inicial que ha permitido configurar el planteamiento del problema y un acercamiento al estado del arte en relación con la formación en competencias emocionales para los maestros en formación inicial o en ejercicio, a partir de la revisión de treinta fuentes originales que posibilitan resaltar el interés mundial frente a este tema de investigación y que fundamentan la necesidad de esta formación en los maestros.

Ahora bien, la formación en competencias emocionales en Colombia es un asunto que no se ha profundizado ni tomado en cuenta con la fuerza y el interés que requiere, en vista de los beneficios que representa tanto para la atención de las contingencias en pro de un mejor clima en las aulas de clase como para el bienestar y la salud mental de los maestros.

Metodología

Para realizar el rastreo bibliográfico se partió de la búsqueda de artículos publicados en los últimos diez años⁵ en diferentes bases de datos (se detallan en el acápite de resultados), empleando los descriptores “competencias emocionales del maestro”, “educación emocional”, “emociones y escuela”, “emociones y maestros”, “formación de los maestros en competencias emocionales”, “aula entorno emocional” y “emociones en el aula”. De esta búsqueda se obtuvieron 123 trabajos entre artículos de revisión, artículos de reflexión, artículos de investigación y tesis de doctorado y maestría.

Posteriormente, en una primera revisión de estos materiales, se buscó determinar cuáles tenían relación directa con la intención de la investigación para así depurarlos. En cuanto a los criterios de inclusión, el primero fue que la investigación se hubiera realizado con maestros en formación o en ejercicio; el segundo fue el año de publicación del trabajo, que fuera no mayor a diez años; el tercero giró en torno a que el artículo se enfocara en las competencias emocionales del maestro, en su defecto en la inteligencia emocional o en la educación emocional del mismo; el cuarto fue que el trabajo estuviera orientado hacia la enseñanza, no hacia el aprendizaje.

5 El número de trabajos encontrados en los últimos cinco años fue reducido y, por lo tanto, se amplió a diez años para tener un panorama más amplio.

El ejercicio de análisis e interpretación de las fuentes originales se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo documental en el cual se privilegió el análisis de contenido y la identificación de tendencias (Navarro y Díaz, 1995; Galeano, 2004). Se inició con la lectura del título, el resumen y las conclusiones de cada trabajo para depurarlos y posteriormente se realizó la lectura completa de las 30 fuentes seleccionadas teniendo presente el interés original de la búsqueda: la formación en competencias emocionales de los maestros. Se emplearon las fichas de contenido como instrumentos de registro de información.

Resultados

Se revisaron 30 trabajos, de los cuales 23 fueron artículos de investigación y 7 tesis doctorales; estos se encuentran en las bases de datos Taylor and Francis (1), Dialnet (11), Ebsco host (1), ResearchGate (6), Redalyc (4), y en los repositorios de tesis doctorales de la Universidad de Manizales (1), TDX (1), Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (1), repositorio UNED (1), Universidad de Barcelona (1) y repositorio de revistas UNED (2). En relación con el año de publicación, se había determinado que fueran publicaciones de los últimos diez años, pero se encontraron 2 trabajos, de 2002 y 2006, que se tuvieron en cuenta por su relevancia para el interés de la investigación. De acuerdo con el país de origen de las fuentes consultadas, se encontraron 21 trabajos de España, 4 de Colombia, 2 de Chile, 2 de México y 1 de Venezuela.

Así, pues, se revisaron los 30 trabajos mencionados con el objetivo de identificar en ellos formas de abordar el problema investigado, metodologías de investigación y técnicas empleadas, así como para reconocer los principales resultados derivados de la intervención de estos. Desde los paradigmas metodológicos, se encontraron 6 trabajos enmarcados en el paradigma cualitativo, 20 en el cuantitativo y 4 en el mixto.

Mediante esta revisión, se pudieron encontrar evidencias recurrentes y contundentes de la necesidad de una formación en competencias emocionales para los maestros desde su formación inicial en los programas de pregrado de las facultades de educación y también durante su formación continua. Estas evidencias se agruparon en cuatro duplas: función del maestro vs. necesidades emocionales de los estudiantes, niveles de competencia emocional vs. satisfacción/bienestar, programas de educación emocional vs. niveles de competencia, y competencias emocionales vs. competencias profesionales.

Estas duplas se determinaron acudiendo a la lógica de patrones encontrados e inferidos en la búsqueda documental, de modo que aportaran al ejercicio de abstracción y depuración de la información que se transforma en datos.

Función del maestro vs. necesidades emocionales de los estudiantes (primera dupla) y niveles de competencia emocional vs. satisfacción/bienestar (segunda dupla): tal como lo afirman Barrientos, Sánchez y Arigita (2019); Signes, Amado, Acereda y López (2014), y Narváez, Luna y Dorado (2014), los maestros son conscientes de la necesidad de atender las emociones y los sentimientos de sus estudiantes, pero de acuerdo con las conclusiones de sus estudios se observa que aún no consiguen implementar prácticas pedagógicas que estén orientadas a tal propósito, lo cual evidencia, además, la necesidad de una formación en competencias emocionales para el maestro en los ámbitos personal y atencional. El quehacer diario de los docentes está saturado de retos debido a las situaciones que se producen en las aulas; las relaciones del docente con sus compañeros y con las familias de sus estudiantes demandan una alta implicación emocional y, por lo tanto, los maestros deben poseer las destrezas necesarias para la resolución de posibles conflictos que surjan entre los miembros de la comunidad educativa, tal y como lo expone García (2017), quien además agrega que son los maestros los primeros que deben adquirir las habilidades emocionales, pues son los encargados de llevarlas a las aulas y transmitir las a sus estudiantes. En este sentido, algunos trabajos como los de Rey y Extremera (2011) y Ávila Muñoz (2019) encontraron que los profesores con mayor nivel de inteligencia emocional poseían mayor grado de satisfacción vital, así como mayores recursos sociales disponibles, más autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal, lo que se puede corresponder con mejores capacidades para atender las contingencias del aula de clase.

Del mismo modo, Rendón (2015, 2016) manifiesta que la labor docente está determinada por las capacidades del maestro para crear y mantener relaciones con alumnos, padres y colegas, reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que se puedan presentar en el aula y encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación. Asimismo, López y Joyanes (2014), y Cejudo y López-Delgado (2017) reconocen que los maestros competentes emocionalmente perciben, expresan, comprenden y regulan sus emociones en el aula de forma adecuada, por lo que son unos buenos modelos emocionales para sus alumnos.

Finalmente, hay que recordar que, de acuerdo con el trabajo de Gómez (2017), las emociones negativas desencadenan situaciones de estrés en el profesorado, lo cual confirma la relación entre el estrés y las emociones de

los docentes, situación que podría menguarse si estos tuvieran fortalecidas sus competencias emocionales.

Programas de educación emocional vs. niveles de competencia (tercera dupla): diversos estudios, como los de Samayoa (2012), Vicuña y Vera Guadrón (2013), Cruz (2014), Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017) y Álvarez Bolaños (2018), apuntan a la necesidad de fortalecer la formación en competencias emocionales desde las facultades de educación en pro de una mejor gestión de las emociones de los estudiantes y un clima positivo en las aulas, de tal manera que se logre una transformación educativa. Además, Molero, Ortega y Moreno (2010) concluyen que se debe partir de aportaciones presentadas en estudios como los suyos, orientadas a reconocer la necesidad de que los docentes en formación tomen consciencia de la importancia de la educación emocional para mejorar su formación y desarrollo profesional, lo cual está vinculado con las propuestas de Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), quienes proponen que las competencias emocionales deben incluirse en el conjunto de competencias que se consideran “básicas para el desarrollo exitoso de cualquier actividad relacionada con el ser humano” (p. 448). Gallardo (2017), por su parte, propone la reformulación y construcción de espacios educativos que promuevan el desarrollo personal, profesional y social de los estudiantes de carreras de pedagogía de manera equilibrada para lograr un desarrollo integral.

Investigaciones como las de Bisquerra y Filella (2018) han puesto en evidencia que es necesario formar en competencias emocionales a los maestros y desarrollar programas de intervención con docentes tanto en formación como en ejercicio. Los estudios realizados por Alegre y Bisquerra (2012), Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla (2013), Cruz (2014), Aranda (2015), Borrachero (2015) y Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015) han develado que los maestros reconocen la necesidad de la formación en competencias emocionales y que es posible fortalecer el crecimiento personal y profesional de los docentes a partir de estas intervenciones, logrando con ello la generación de ambientes saludables. Sin embargo, Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) concluyen que los programas de formación deben tener distinta intensidad de acuerdo con si se trata de docentes noveles o experimentados.

La formación en competencias emocionales en las facultades de educación cobra importancia; de ahí que Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011) muestren en su estudio que los estudiantes universitarios no están preparados para la inserción laboral, pues carecen de las habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios o en controlar sus emociones, entre otras compe-

tencias. Lo anterior lleva a la pregunta sobre si es posible formar en algo en lo que no se está formado.

Competencias emocionales vs. competencias profesionales (cuarta dupla): es importante reconocer, a partir de los estudios de López-Goñi y Goñi (2012), Borrachero (2015) y García (2017), que países como Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal sí contemplan, en sus currículos de formación a maestros, las competencias emocionales, pero con una intensidad menor que las demás competencias profesionales. No se encontraron resultados de este tipo para Colombia, tal como lo enuncia Rendón (2019), y es justamente por esto que esta dupla, lejos de ser breve por falta de argumentación, lo es por falta de investigaciones referidas al ítem de interés. Lo anterior, en vez de apabullar los intereses de esta investigación doctoral, los alienta y representa una de las justificaciones y posibilidades para su ejecución y desarrollo.

Discusión

Como se pudo evidenciar, el tema de las emociones en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiado en la última década. Estos estudios han profundizado las relaciones existentes entre las emociones y el aprendizaje, las emociones y la convivencia, y las emociones y los estilos de enseñanza. Como se verá en el siguiente apartado, una serie de preguntas acompañará la discusión con el ánimo de invitar a la reflexión crítica al lector novel o experto que visite estas líneas.

Atender las necesidades emocionales de los estudiantes es una necesidad de cara a las situaciones de riesgo que se presentan a diario en las aulas de clase; además, como lo afirma Jackson (2001), es parte de las funciones propias de su labor; sin embargo, para lograrlo, el maestro debe primero desarrollar y fortalecer sus competencias emocionales y así tener herramientas adecuadas para hacer frente a estos retos. Emerge aquí una primera pregunta en torno a esta discusión: ¿por qué, entonces, no se le presta la suficiente atención, en un país como Colombia, que requiere con urgencia ser “experto” en dichas competencias? (por su historia y las consecuencias de la misma, por ejemplo)⁶.

6 En el Proyecto de Ley de Educación Emocional N.º 381 de 2019, la senadora Martha Villalba señala que “las cifras oficiales sobre las conductas de riesgo en niñas, niños y jóvenes evidencian que las tendencias van en aumento” (p. 8);

Aun dicho lo anterior, se identifican valiosos avances en la investigación de las competencias emocionales y sus implicaciones en los contextos educativos en cuanto al fortalecimiento de la convivencia escolar, el avance en los procesos de aprendizaje, la promoción de un buen clima de aula y la prevención de las violencias escolares, así como el manejo adecuado de situaciones que podrían favorecer el estrés y otro tipo de problemas de salud mental para los maestros e incluso para los estudiantes.

Lo expuesto previamente permite evidenciar el papel fundamental que tiene una adecuada gestión emocional en la disminución de los factores asociados al síndrome de *burnout*⁷ en los docentes (Alonso-Fernández, 2014), tales como estrés y ansiedad; se demuestra, así, que un adecuado nivel de competencia emocional en el maestro redundará en satisfacción y bienestar, tanto personal como laboral y social. Se infiere aquí una segunda y tercera preguntas importantes: ¿por qué la consabida relación entre pedagogía, educación y psicología no ha llevado a la toma de consciencia crítica sobre el papel y rol fundante de las emociones en la profesión docente? ¿Imposibilidad o ignorancia?

Ahora bien, el análisis posterior a la implementación de los programas de educación emocional para docentes y estudiantes, presentados en esta revisión, señalan que sus resultados son positivos y beneficiosos para el bienestar docente, mejoran el clima del aula, apoyan la gestión emocional de docentes y estudiantes y potencian de manera benéfica la vida escolar en general, puesto que incrementan los niveles de competencias emocionales (Cruz, 2014; Aranda, 2015; Borrachero, 2015, y Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015).

entiéndase en este caso, por "conductas de riesgo", el consumo de sustancias psicoactivas, los suicidios, todo tipo de violencia, el *bullying* y el acoso sexual. Asimismo, es necesario mencionar, de acuerdo con la Encuesta de Salud Mental del año 2015, que los síntomas de ansiedad se presentan en el 52,9% y los síntomas de depresión en el 80,2% de la población entre 18 y 44 años, y estos dos son los más representativos de los trastornos mentales.

7 El síndrome de *burnout* inicialmente fue estudiado por Freudenberger (1974, 1977, 1980) y Maslach y Jackson (1981a, 1981b, 1982, 1986); estos autores lo describen "como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y sentimiento de inadecuación a las tareas que se deben realizar" (Ayuso, 2006, p. 7), y agregan que es predominante en aquellas profesiones que están relacionadas con servicios humanos directos.

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los maestros, previos a la educación emocional (que se encontraron en la revisión), dejan ver que el nivel de estas competencias de los maestros es básico y en algunos casos mínimo y que las competencias emocionales requieren ser educadas y entrenadas con programas concretos, ojalá desde la formación inicial de los futuros maestros, de acuerdo con lo encontrado en los trabajos de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), Molero, Ortega y Moreno (2010), Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011), Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla (2013), Borrachero (2015), Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015), García, E. (2017) y García (2017).

Asimismo, se observa que en países de Europa⁸ han implementado la formación en competencias emocionales para los maestros desde los niveles iniciales en carreras de pedagogía y educación, aunque con una intensidad menor que las competencias profesionales. En este sentido, para lograr una formación integral del maestro que le permita responder a los retos y las exigencias propias de la labor educativa, se hace necesaria la reformulación y construcción de espacios educativos que promuevan el desarrollo personal, profesional y social (Gallardo, 2017), puesto que un profesor necesita, más allá de su saber específico y didáctico, habilidades que le permitan gestionar sus propias emociones, ayudar a gestionar las de sus estudiantes y tomar decisiones responsables ante las situaciones que enfrenta en el contexto educativo (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2019). Los interrogantes cuarto y quinto implican repensar de nuevo el tema de las habilidades mal llamadas blandas: ¿implica la “dureza” de la competencia un desempeño óptimo en la vida? ¿A qué se refiere dicha “dureza” de una competencia en contraposición a lo blando de otra?

Es importante resaltar la cantidad mayor de trabajos encontrados acerca de las competencias emocionales de los estudiantes relacionados con la convivencia, el *bullying*, el bienestar emocional y el aprendizaje. Al parecer, se sigue insistiendo en la importancia de dichas competencias en los estudiantes, asunto con el cual no se disiente, pero que deja ver el caso contrario: el número de estos estudios en relación con la formación en competencias emocionales del maestro es reducido en comparación con la imperante necesidad de hacerlos.

8 Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal (López-Goñi y Goñi, 2012; Borrachero, 2015 y García, 2017).

Por otra parte, en la revisión metodológica de los trabajos se evidenció, en 26 de los 30 trabajos revisados, el uso de instrumentos cuantitativos para medir el grado de alcance de las competencias emocionales o de algunos de sus variantes de manera objetiva y precisa y sus buenos resultados de confiabilidad; esto indica que son una buena herramienta metodológica para realizar el acercamiento a este objeto de estudio, sin desconocer la importancia y el impacto de los estudios de enfoque cualitativo que complementan de manera contundente la interpretación de los datos.

Aun dicho lo anterior, este escrito quiere dejar por sentado el problema de los instrumentos utilizados para evaluar o medir las competencias emocionales, que generalmente son de tipo autorreporte, lo que quiere decir que es el mismo entrevistado quien da su percepción u opinión de sus emociones, lo cual trae a colación una pregunta: si una persona no es capaz de reconocer sus emociones, ¿esa información es confiable? Además, lo que se menciona, ¿podría ser una de las causas por las cuales muchos puntúan “bien” en esos cuestionarios cuantitativos? Estos asuntos continúan en discusión.

También es importante aclarar que, aunque algunos estudios estén fundamentados en los avances de la psicología, el presente escrito (y la investigación de la cual se deriva) se enfoca en el carácter educativo de las competencias emocionales y sus beneficios para el maestro. Siguiendo los planteamientos de López-Goñi y Goñi (2012),

[e]l acercamiento al desarrollo de la educación emocional debe ser pedagógico y no solamente psicológico [...]. A la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y [los] resultados de la investigación psicológica. La educación debe tener en cuenta las aportaciones de la psicología, pero no es psicología aplicada, puesto que su objetivo es la enseñanza, en sentido amplio. Por lo tanto, a nosotros nos interesa la competencia emocional y no solamente la inteligencia emocional (p. 472).

Conclusiones

Esta revisión permitió identificar avances en la investigación de las competencias emocionales en la educación y en la profesión docente. En los estudios examinados no quedan claras las aportaciones de las competencias emocionales del maestro para la atención de las contingencias en el aula de clase, entendidas estas como los eventos o las situaciones caóticas o de riesgo que

se presentan en la cotidianidad escolar y que afectan tanto el clima de aula como el normal desarrollo de las actividades académicas. Lo que sí queda claro es la importancia de dichas competencias para que la profesión y labor docente estén vinculadas a procesos de bienestar. El ejercicio de revisión y escritura permitió corroborar un vacío conceptual, teórico y práctico que se vislumbra: ¿cómo responde el maestro a los eventos y las situaciones caóticas y vitales que suceden en las aulas, entendidas estas como universo de emociones? (Bisquerra, 2016); de este modo se justifica la realización del presente capítulo, que busca encontrar luces al respecto.

De igual manera, no se evidencia la existencia de programas de formación inicial o continua para maestros en Colombia en relación con las competencias emocionales, explícitamente hablando; es decir, pueden existir, pero la ausencia de sistematización de los mismos los deja en una “no existencia” para búsquedas bibliográficas como la presente. En este sentido, es importante reconocer, tal como lo afirman Montes, Ramos y Casarrubia (2017), que la formación docente debe ser un proceso integrado en el que se contemplen saberes profesionales y emocionales y que se articule a los requerimientos actuales de la escuela. Así las cosas, es urgente la formulación, puesta en marcha y el seguimiento de programas contundentes sobre formación en competencias emocionales para docentes en formación y en ejercicio que les permitan fortalecer sus habilidades de cara a las contingencias que se viven a diario en las aulas; contingencias emocionales, vitales y, en todo caso, pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Fernández, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, pp. 19-30.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), pp. 199-220.
- Aranda, R. (2015). *Optimización prosocial en docentes de educación primaria México: evaluación de un programa*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín REDIPE*, 8(5), pp. 131-144.

- Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), pp. 1-14.
- Bächler, R.; Pozo, J. y Scheuer, N. (2018). How do teachers conceive the role of emotions i fanatng and learning? An analysis of the affective component of their beliefs / ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), pp. 733-793.
- Barrientos, A.; Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), pp. 119-141.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En: J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez, *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), pp. 161-172.
- Borrachero, A. (2015). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria*. Tesis doctoral. Departamento Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas, Universidad de Extremadura, España.
- Buitrago-Bonilla, R. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Revista Praxis & Saber*, 8(17), pp. 225-247.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, 23, pp. 1-72.
- Cejudo, J.; López-Delgado, M. L.; Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros / Training teachers in emotional education: a vision of fu-ure school teachers. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), pp. 45-62.
- Colciencias (2010). Documento Guía Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Disponible en <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/M304PRO2G01-guia-serviciopermanente-indexacion.pdf>.
- Cruz, P. (2014a). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad de Educación, UNED, Madrid, España.
- _____. (2014b). Creatividad e inteligencia emocional: cómo desarrollar la competencia emocional, en educación infantil, a través de la expresión lingüística y corporal. *Historia y Comunicación Social*, 19, pp. 107-118.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

- . (2017). Competencias emocionales en la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Documentación*, 3(3), pp. 25-42.
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- García, M. E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, España.
- Gil, P. y Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en educación física en 6.º curso de primaria. *Educación XX1*, 19(2), pp. 179-204.
- Gómez, R. (2017). *Fuentes de estrés y emociones en el profesorado de matemáticas de secundaria. Validación de una escala de elaboración propia*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas, Universidad de Extremadura, España.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 27, pp. 43-53.
- . (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, pp. 31-45.
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M.; Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), pp. 617-640.
- López, M. y Joyanes, J. (2014). Influencia de la competencia emocional del profesor como modelo para el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos. En: *Las competencias básicas. La competencia emocional* (pp. 445-457). uclm Universidad de Castilla La Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación fanativalentes. Un estudio comparativo. Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, pp. 467-489.
- Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias (2015). *Encuesta Nacional de Salud mental 2015*. Tomo I. Bogotá.
- Molero, D.; Ortega, F. y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia REID*, 3, pp. 165-172.
- Montes, A.; Ramos, D. y Casarrubia, J. (2017). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10), pp. 21-33.
- Narváez, B. Y.; Luna, C. S. y Dorado, M. A. (2014). *Concepciones y prácticas sobre emociones positivas en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Santo Domingo Sabio - Piamonte, Cauca*. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales, Colombia.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En: M. D. y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

- Palomera, R.; Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), pp. 93-117.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), pp. 437-454.
- Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, pp. 687-703.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(3), pp. 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesor fane primaria (Evaluation of an emotional education program for primary teachers). *Educación XX1*, 16(1), pp. 233-253.
- Pertegal-Felices, M.; Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), pp. 237-260.
- Proyecto de Ley N.º 381, Ley de Educación Emocional (2019). Disponible en http://marthavillalba.com/sites/default/files/2020/02/13/proyectos_doc/ponencia_2do_debate_educacion_emocional_final_.pdf.
- Rendón, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. Education of social and emotional competence and teaching styles in high school. *Sophia*, 11(2), pp. 237-256.
- . (2016). La convivencia y la educación de la competencia socioemocional (cse) en instituciones educativas de 4 subregiones del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 3(1), pp. 1-28.
- . (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), pp. 243-270.
- Samayoa, M. L. (2012). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en la educación básica*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Signes, M. T.; Amado, L.; Acereda, A. y López, A. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(2), pp. 27-36.
- Vicuña, J. y Vera Guadrón, L. (2013). Competencias emocionales de dominio personal en estudiantes universitarios. *Multiciencias*, 13(2), pp. 151-158.

El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente

*Catalina Cerquera Arbeláez¹
Jair Hernando Álvarez Torres²*

Resumen

La internacionalización de la educación superior les plantea nuevos retos a las instituciones y uno de ellos es garantizar la formación de profesionales globales, lo que requiere contar con un currículo internacional conectivo que facilite este desafío, una práctica pedagógica que lo garantice y unos docentes que lo hagan realidad. Este reto formativo representa para los docentes de la educación superior la adopción de nuevas estrategias que garanticen el aprendizaje de los estudiantes. La presente investigación en proceso pretende, a través de la metodología de estudio de caso, comprender la práctica pedagógica, de los docentes en el Tecnológico de Antioquia - institución universitaria relacionada con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo.

Dicho enfoque plantea la necesidad de formar estudiantes para sociedades futuras marcadas, entre otras, por la aceleración en la creación de

1 Estudiante Maestría de Educación, Universidad de Medellín. Responsable de Internacionalización del Currículo y Cooperación, Tecnológico de Antioquia – I.U. Correo electrónico: cooperacion@tdea.edu.co y catalinacerquera5@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6410-3568>

2 PhD. en Historia. Universidad Nacional de Colombia, Licenciado en Filosofía. Universidad de Antioquia. Universidad de Medellín, Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Investigaciones en Educación, Sociedad y Paz (Categoría A Minciencias), Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co ORCID: 0000-0001-6854-9428– Scopus: J-5088-2016.

nuevos conocimientos y en donde los estudiantes deben aprender a construir conexiones para la formación de redes personales de aprendizaje, “como medio para procesar conocimiento conectivo, buscar adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de una actitud de aprendizaje permanente y contrarrestar, así, la rápida obsolescencia de los conocimientos debido al avance de la ciencia y la tecnología” (Aponte y Peña, 2018, p. 61).

Palabras clave: educación superior, práctica pedagógica, internacionalización, currículo, conocimiento conectivo.

Introducción

¿Cómo llevar el mundo a la práctica pedagógica? ¿Qué hacen los docentes en sus ambientes de aprendizaje para que los estudiantes conozcan cómo se desarrolla su saber en otras partes del globo terráqueo? ¿De qué manera el docente incluye en su práctica pedagógica nuevas herramientas tecnológicas? ¿Se relacionan las metodologías de los docentes con las tendencias internacionales del área de conocimiento y los objetivos de desarrollo sostenibles? ¿En el proceso de enseñanza el docente utiliza estrategias para incentivar la construcción de redes de conocimiento? ¿Las instituciones de educación superior (IES) están formando ciudadanos globales, con pensamiento crítico y computacional para la resolución de problemas? Quizás hayan sido muchas preguntas más las que motivan la investigación que se presenta a continuación, pero las anteriormente planteadas se convierten en la base del interés por saber las características con las cuales la práctica pedagógica del docente se relaciona con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo como una estrategia para elevar la competitividad y formación profesional de los estudiantes (Gacel-Ávila, 2000).

Antes de iniciar el acercamiento a la relación entre práctica pedagógica e internacionalización del currículo desde el enfoque conectivo, es relevante hacer un panorama de la manera como es entendida la internacionalización de la educación superior. Desde Knight (2006), esta es presentada como “[...] el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los procesos misionales (enseñanza, investigación y servicio) y la entrega de educación superior a nivel institucional y nacional” a través de las diferentes estrategias que la componen; este proceso se ha encargado de plantear nuevos retos a las instituciones de educación superior (ies), orientados a buscar “incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los

estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad” (de Wit y Hunter, 2015, p. 283).

Es así que la práctica pedagógica, como noción metodológica del docente, se relaciona con la internacionalización para la formación de profesionales globales, aspecto que requiere contar con currículos internacionales desde un enfoque conectivo y con docentes que garanticen el cumplimiento de este desafío a través de su práctica pedagógica. Aquí nace la indagación que da vida a la investigación en proceso: el interés por conocer a profundidad las características de la práctica pedagógica docente desde un saber y de qué manera existe o no una relación con el enfoque conectivo.

Para el desarrollo de la labor investigativa se tiene como espacio de recolección de información el Tecnológico de Antioquia, entidad pública colombiana. La investigación en proceso se orienta hacia la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de la práctica pedagógica de los docentes en el Tecnológico de Antioquia que se relacionan con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo?

Para entender la pregunta de investigación es necesario reconocer que la internacionalización del currículo es solo una de las diferentes estrategias que conforman el gran proceso de internacionalización de la educación superior; se eligió esta estrategia porque es la que genera una relación directa con la práctica pedagógica del docente, lo que lleva a la consolidación de un objetivo general que pretende comprender esta y su relación con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo desde el sujeto docente del TdeA.

A continuación, se desglosa cada una de las categorías de análisis desde las cuales se desarrolla la investigación y los indicadores bajo los cuales se realiza la aplicación de sus instrumentos.

Categoría: Práctica pedagógica

Estudiar la práctica pedagógica de los docentes en el TdeA nace de un interés por conocer los discursos y el saber pedagógico con los cuales están presentando su saber específico. Entender la práctica pedagógica implica desglosarla desde los dos conceptos que la componen: el discurso y el saber pedagógico. Por un lado, el discurso es un conjunto de conocimientos; en palabras de Foucault (1969, p. 354), “los conocimientos, las ideas filosóficas, las ideas cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de la sociedad”. De esta manera, varios discursos con un punto en común de relacionamiento

conformarán un saber; para dar claridad sobre este concepto, debe decirse que un saber podrá estar conformado por el discurso filosófico, el discurso práctico, el discurso de las asociaciones que trabajen un conocimiento, el discurso social y otros discursos adicionales que fundamenten un saber.

Por otro lado, el saber pedagógico, en relación con lo planteado en el párrafo anterior, es el conjunto de discursos ubicados en el territorio de la pedagogía; Zuluaga (1999) afirma que los discursos del propósito de enseñanza, las metodologías, los procesos institucionales y el ámbito educativo son solo algunos de los discursos bases de este saber. La reflexión respecto a este conocimiento teórico se manifiesta en el docente en el hecho de que la práctica pedagógica se convierte en la relación entre el discurso y el saber, gracias a que la práctica es la materialidad de dicho discurso. Esta base teórica permite adoptar en la investigación el proceso de análisis desde los siguientes indicadores.

Tabla 1

Subcategorías e indicadores en la práctica pedagógica

Subcategorías	Indicadores
Discurso	Conocimientos científicos que sustentan el saber
	Conocimientos socioculturales que sustentan el saber
Saber pedagógico	Delimitación de temas y conceptos para el proceso de enseñanza
	Metodologías de enseñanza usadas para la enseñanza

Fuente: Elaboración propia a partir de Zuluaga (1999).

Categoría: Internacionalización de la educación superior

Tal como se presentó en los primeros párrafos de este capítulo, la internacionalización de la educación superior se proyecta en tres palabras: internacional, interdisciplinariedad e interculturalidad, y estas se convierten en el reto de adopción en una IES de manera transversal, casi inherente, en los procesos, las metas, políticas, estrategias y acciones llevadas a cabo como parte de los objetivos misionales.

Bajo esta sombrilla, la relación entre la internacionalización y los procesos misionales de una IES se manifiestan en el desarrollo de diferentes estrategias como lo son la movilidad académica, la cooperación internacional, el multilingüismo, la investigación y la internacionalización en casa, explicadas a continuación.

La movilidad es la estrategia más utilizada para abordar la internacionalización en las IES y hace relación al proceso de desplazamiento físico de un miembro de la comunidad académica desde una institución de origen hacia una institución internacional de destino; este desplazamiento se centra en el objetivo de llevar a cabo una actividad académica o cultural.

La segunda estrategia es la cooperación internacional, la cual se refiere a los convenios, proyectos y las alianzas entre instituciones y entidades bajo relaciones de reciprocidad para fortalecer los procesos de investigación y desarrollo académico-formativo de una institución (Spaggiari-Gutiérrez y Mejía-Quevedo, 2015).

Por su parte, la investigación con perspectiva internacional se enmarca en la transferencia o el intercambio de conocimiento (Arango-Murcia, 2015); además, pretende la integración de una dimensión internacional en las políticas, actividades, los resultados, procesos e impactos asociados al acto investigativo.

La estrategia de multilingüismo se entiende desde la UNESCO (2011) como el proceso de adquisición de una lengua adicional a la nativa y el reconocimiento de la cultura que posee dicha lengua. De esta manera, el multilingüismo cumple una función esencial para el desarrollo, al ser un actor del diálogo intercultural.

Por último, la internacionalización en casa le apunta a la necesidad de facilitar, en la comunidad académica, el proceso de comprensión de las competencias internacionales y las habilidades interculturales a través del desarrollo de actividades (Beelen y Leask, 2011); esta se estructura en dos vertientes: el desarrollo de eventos interculturales (currículo informal) y la internacionalización del currículo (currículo formal).

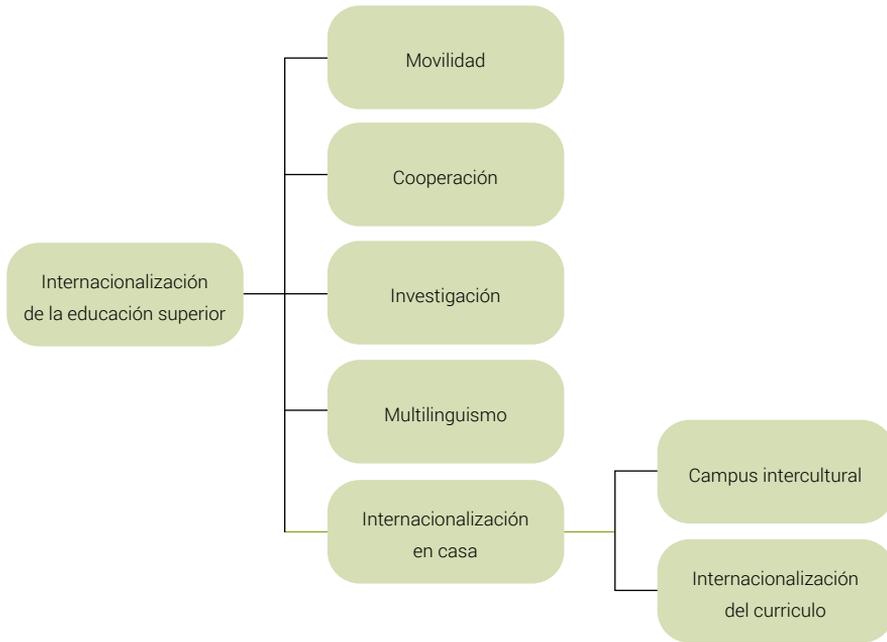
Entender cada de una de estas estrategias permitió identificar cuáles de ellas se relacionan con la práctica pedagógica; la mirada del currículo formal, es decir, la internacionalización del currículo, fue la subestrategia bajo la cual se direcciona la investigación presentada (más adelante se definirá esta).

Categoría: Internacionalización del currículo y enfoque conectivo

La definición de internacionalización del currículo ha variado su enfoque a lo largo de los años; en un principio, Knight (1994) la direcciona como un proceso de articulación con los programas académicos, las políticas y los procedimientos institucionales, y tiene una relación muy instrumental con las actividades del aula del docente. Hudski (2011) le otorgó a esta estrategia una mirada comprensiva o integral que, aunque le dio a la internacionaliza-

Figura 1

Estrategias de internacionalización de la educación superior



ción del currículo un enfoque transversal a los procesos institucionales, la terminó por ubicar en un aspecto más macro.

Fuente: Elaboración propia a partir de Knight (2008), Beelen y Leask (2011), Hundisk (2011), Arango-Murcia (2015), De Wit y Hunder (2015) y Spaggiari-Gutiérrez y Mejía-Quevedo (2015).

Los anteriores enfoques permiten, entonces, abordar la internacionalización del currículo como un proceso transversal a los objetivos misionales de una IES que busca integrar habilidades interculturales, relacionamientos interdisciplinarios y perspectivas internacionales a los procesos académicos, investigativos y de extensión. Sin embargo, el objetivo de la investigación estaba centrado en la práctica pedagógica docente y esta meta solo podía lograrse indagando desde el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo.

El conectivismo como teoría de aprendizaje es la base de este enfoque, cuyo principal autor es George Siemens (2006), quien dice que “el conoci-

miento se distribuye desde una red de conexiones y que el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y recorrer esa red” (p. 31). El objetivo del enfoque es, pues, que los docentes asuman un rol de tutor y administrador de la red del conocimiento a través del encuentro con puntos comunes de relacionamiento que permitan e impulsen el flujo de este.

En relación con la base teórica anterior, la colombiana María Claudia Aponte y la ecuatoriana Verónica Peña (2018) se encargan de redefinir la internacionalización del currículo desde el enfoque conectivo como “[...] la autonomía de los sujetos para compartir distintas perspectivas trabajando en redes de las que surge el conocimiento como producto del compromiso, [la] apertura [y la] interactividad comunicacional de todos los miembros del grupo” (p. 130); así, se busca que los participantes del proceso educativo (docentes y estudiantes) elaboren nuevos objetivos, métodos y herramientas de aprendizaje en los que se adopte la intención de creación de redes de conocimiento con nodos y fuentes de información pertinentes. Este concepto es elegido como la base de la investigación gracias a su relación con los ambientes de aprendizaje y con los postulados de la práctica pedagógica de Zuluaga (1999).

Es así como Aponte y Peña (2018) presentan tres dimensiones de la internacionalización conectiva del currículo: dimensión institucional, dimensión específica (carrera, programa, facultad o dependencia) y dimensión de ambientes de aprendizaje. La investigación se centra en esta última, gracias a que se orienta a la estrategia de relacionamiento entre el docente y el estudiante, la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la presentación de abordajes del área de conocimiento desde contextos interculturales y el uso de medios y estrategias como herramientas de reflexión de su área de conocimiento.

Desde este enfoque, los ambientes de aprendizaje desarrollan una serie de elementos que permiten el diseño curricular desde el docente para que cree sus propias redes de aprendizaje y estas sean alimentadas por los estudiantes; tales elementos son: el diseño de objetivos y contenidos, las pedagogías innovadoras, los ecosistemas tecnológicos y los sistemas evaluativos. Para el desarrollo de esta investigación se tomaron los siguientes elementos que se transformaron en las subcategorías de análisis: objetivos, contenido y resultados de aprendizaje, pedagogías innovadoras y ecosistemas tecnológicos; cada uno de ellos desde las bases teóricas de Aponte y Peña

(2018), lo que permitió adoptar una serie de indicadores que se presentarán a continuación.

Tabla 2

Subcategorías e indicadores del enfoque conectivo de la internacionalización del currículo

Subcategoría	Indicadores
Objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje	Reconocimiento de los problemas mundiales
	Desarrollo de actitudes sociales, de empatía y comunicación
	Entendimiento y relación con identidades culturales de otros individuos y grupos étnicos y religiosos
	Desarrollo de competencia del profesional global propuesto por alguna asociación internacional de la disciplina
	Fomento de las competencias para educar sobre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)
Pedagogías innovadoras	Construcción de redes propias de aprendizaje interactivas
	Construcción conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes
	Uso de bibliografía que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en otras lenguas e incluye paradigmas no occidentales de la disciplina
Ecosistemas tecnológicos	Estrategias para aproximarse de manera responsable y con comportamiento empático en línea para construir relaciones y comunidades
	Utilización de la tecnología para crear, adaptar y personalizar experiencias de aprendizaje que fomenten el aprendizaje independiente y se adapten a las diferencias y necesidades del estudiante
	Creación de oportunidades de aprendizaje que desafíen a los estudiantes a usar un proceso de diseño y pensamiento computacional para innovar y resolver problemas

Fuente: Elaboración propia a partir de Aponte y Peña (2018).

Metodología

Cada uno de los elementos teóricos presentados anteriormente sientan las bases de las categorías, subcategorías y los indicadores que dan paso a la construcción de una metodología coherente con el objetivo general del proceso investigativo.

El TdeA, como ambiente de recolección de la información, cuenta con cuatro facultades distribuidas de la siguiente manera:

- Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas.
- Facultad de Derecho y Ciencias Forenses.
- Facultad de Educación y Ciencias Sociales.
- Facultad de Ingeniería.

Con base en esto, se elige un programa académico al azar por facultad y a su vez a un docente de ese programa para la comprensión de su práctica pedagógica. Esta es una muestra de casos tipo (Hernández-Sampieri, 2014), ya que identifica la información sobre una situación con el objetivo de analizar las ideas, experiencias y los significados de un grupo en específico (en este caso, los docentes).

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo que busca comprender un fenómeno o caso a través de la exploración desde la perspectiva de los participantes en relación con su contexto (Hernández-Sampieri, 2014). El estudio de caso es la metodología utilizada, centrado en el entendimiento de un caso desde sus particulares y su práctica (Stake, 2010).

Para el estudio de caso, Stake (2010) presenta una serie de técnicas a ser usadas en su implementación; las elegidas para esta investigación son: análisis documental, entrevista semiestructurada y observación. Cada una, desde los indicadores teóricos, dio paso a una serie de instrumentos para la recolección de la información: fichas temáticas, guía de preguntas, entrevista y ficha de observación. En el proceso de sistematización se tiene como técnica una sábana comparativa construida desde Stake (2010) y su triangulación metodológica, de modo que se compara la información recogida con cada uno de los instrumentos frente a los indicadores obtenidos de la aproximación teórica.

El anterior recorrido teórico y metodológico de la investigación construye los cimientos necesarios que permiten llegar a la etapa de trabajo de campo, momento en que se pretende explorar la práctica pedagógica del docente para contrastarla con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo. Con esto se pretende identificar la existencia o no de relaciones que den cuenta de la manera como el docente está en la práctica de su labor de educar desde los nuevos ambientes de aprendizaje para la formación de profesionales globales: capaces de examinar los problemas desde una perspectiva local, global e intercultural, entendedores de las visiones y

formas de interacción del mundo y de las diferentes culturas y capaces de actuar generando conocimiento para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (OCDE,2015).

Referencias bibliográficas

- Aponte, C. y Peña, V. (2018). *Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red*. Guayaquil: Dirección de Publicaciones Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Arango-Murcia, A. M. (2015). *Guía para la internacionalización de la educación superior: internacionalización de la investigación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalisation at Home on the move. *Learning and Teaching*. Recuperado de <https://www.academia.edu>
- De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education. Study. European Parliament Committee on Culture and Education*. Bruselas: European Union.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. París: Siglo XXI Editores.
- Gacel-Ávila, J. (2000). Políticas y estrategias institucionales de internacionalización. *Educación Global*, 4, pp. 121-128.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Interamericana Editores.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Washington, D. C.: NAFSA, Association of International Educators.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Canadian Bureau for International Education. Ottawa: CBIE.
- _____. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- OCDE (2010). *Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in oecd Countries*. París: Acuerdo de la ocde.
- Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Disponible en https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Spaggiari-Gutiérrez S. L. y Mejía-Quevedo, J. C. (2015). *Guía para la internacionalización de la educación superior: Cooperación internacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- UNESCO (s. f.). ¡Los idiomas sí que cuentan! <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Convivencia: memoria y cuidado

- **Capítulo 1:** La enseñanza del autocuidado como estrategia fundamental en la promoción de la salud,
- **Capítulo 2:** Educación familiar de generación en generación: trazas de la transmisión
- **Capítulo 3:** La tutoría entre iguales: una estrategia para la comprensión lectora
- **Capítulo 4:** La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos

La enseñanza del autocuidado como estrategia fundamental en la promoción de la salud

*Héctor Iván Estrada Giraldo¹
Johan Camilo Fernández Bedoya²
Janes Jahir García Montoya³*

Resumen

El presente trabajo es una investigación sobre cómo la enseñanza del autocuidado aporta a la promoción de la salud de los estudiantes de los grados 8.º y 9.º de dos instituciones educativas del departamento de Antioquia. La investigación se realizó bajo el método de investigación acción educativa; se recolectó información a través de las técnicas de narrativa, grupo focal, entrevista, encuesta y diario de campo que permitieron reconocer las concepciones de los estudiantes acerca del autocuidado y sus prácticas de salud. Esta información fue usada en la construcción de cinco secuencias didácticas, cuya aplicación permitió abrir un espacio donde la enseñanza del autocuidado fue pensada y planeada a partir de las necesidades de los estudiantes

-
- 1 Magíster en Educación Docencia Universidad de Manizales. Docente Universidad de Antioquia. Grupo de investigación en Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias PiEnCias. Correo electrónico: hector.estrada@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5364-7786>.
 - 2 Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Docente Centro Educativo Rural Jesús Aníbal Gómez. Correo electrónico: johan.fernandez@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8534-1319>
 - 3 Magíster en Educación, Universidad de Antioquia, Docente I.E. Campestre Nuevo Horizonte. Correo electrónico: janes.garcia@udea.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-2345-2291>.

de las dos instituciones educativas; después de la aplicación de la secuencia didáctica, se recolectó información que permitió analizar y valorar cómo este proceso de enseñanza del autocuidado le aportó a la promoción de la salud de los estudiantes. Los resultados muestran que, tras la aplicación de la secuencia didáctica, aumentaron los procesos de enseñanza en algunos temas de salud, donde los estudiantes demostraron ser más conscientes en temas como alimentación, higiene personal y consumo de sustancias psicoactivas. En las dos instituciones donde se ejecutó el proyecto se pudo observar que los estudiantes se interesan y motivan fácilmente al tratar temas que afectan directamente su salud.

Palabras clave: autocuidado, promoción de la salud, alimentación, higiene personal, consumo de sustancias psicoactivas.

Introducción

El autocuidado ha sido un tema frecuente a lo largo de la historia y, en general, las personas tienen la visión de que la escuela es el lugar propicio para la enseñanza y el cuidado de la salud de los estudiantes, toda vez que consideran que este ámbito es donde se empieza a instruir y generar hábitos en las personas. La enseñanza del autocuidado, sin duda, aporta a la promoción de la salud, pero autores como Hernández, Oviedo, Rincón, Hakspiel y Mantilla (2019) señalan que, en el ámbito escolar, en cuanto a la promoción de la salud, existe una brecha entre la teoría y la práctica, porque las intervenciones que se realizan no son integrales y generalmente la participación de los actores educativos es incipiente.

La escuela, la familia, los grupos sociales y todas aquellas dinámicas que tejen comunidad son factores externos que permiten la transformación de un pensamiento colectivo en aras de promover el cuidado de sí; además, las acciones individuales son necesarias para la construcción de habilidades y competencias para el autocuidado, lo cual conlleva que el aula de clase sea el espacio para indagar, promover, investigar y debatir acerca de las prácticas, estrategias y rutas para la adquisición de una cultura del autocuidado en el marco de la promoción de la salud. Por estas razones es que durante mucho tiempo se ha reconocido que uno de los escenarios más importantes para promover la salud es el entorno escolar (Sánchez *et al.*, 2018).

Es decir, el tema del autocuidado no es muy visible en las prácticas escolares, puesto que es un tópico que se ha relegado a otros campos del

conocimiento como por ejemplo la salud pública. Además, cuando estas prácticas aparecen en el aula de clase son orientadas desde el área de ciencia naturales y pocas veces se integran con las demás áreas del conocimiento. Lo anterior se convierte en un tema de indagación y se presenta la necesidad de realizar proyectos educativos en temas de salud, en los cuales se deben fomentar trabajos educativos relacionados con la salud humana en una línea de investigación científica pertinente para el contexto. Estas investigaciones escolares deben considerar diversas asignaturas para incluir los valores y la dimensión humana en la enseñanza y, con ello, aportar a la salvaguarda de la integridad y el autocuidado de la población.

En concordancia con lo anterior, las dinámicas curriculares y del que-hacer docente son constructos que buscan edificar los planes de estudio para que las estrategias de enseñanza fortalezcan el aprendizaje para una mejor calidad de vida; asimismo, al tener las estructuras académicas establecidas se descentraliza el proceso de enseñanza que recae en las ciencias naturales, hecho que abre las puertas a la transversalización.

Por todo lo anterior, la presente investigación se propuso como objetivo, a partir de la investigación acción educativa, realizar un análisis acerca del proceso de enseñanza del autocuidado y cómo este aporta a la promoción de la salud en los estudiantes de los grados 8.º y 9.º de la I. E. Nuevo Horizonte (sede La Madera) del municipio de El Carmen de Viboral y del C. E. R. Jesús Aníbal Gómez (sede Tacamocho) del municipio de Tarso.

Método y metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma sociocrítico y comprende la estrecha relación que existe entre el medio natural y el medio social, lo que permite analizar el autocuidado y la salud en el campo educativo con una visión global y dialéctica de la realidad escolar; el estudio del autocuidado y la salud en el aula de clase es pertinente para comprender dichas relaciones, ya que en cierta medida se logra apreciar que las dinámicas sociales que existen en la vida de los estudiantes y su relación con el entorno están ligadas a los conceptos antes mencionados, y que es la enseñanza la que permite mediar entre el conocimiento y el sujeto (Alvarado y García, 2008, p. 192).

Asimismo, la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, pues alude a la noción de interpretar las realidades de las comunidades respetando

la cultura y viendo en ella un potencial. “La investigación cualitativa tiene como punto central comprender la intención del acto social” (Mejía, 2004, p. 280), que en este caso corresponde a la enseñanza de temas pertinentes para los estudiantes como lo son el autocuidado y la promoción de la salud, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno: en este caso, analizar cómo el proceso de enseñanza del autocuidado aporta a la promoción de la salud en los estudiantes de los grados 8.º y 9.º de la I. E. Nuevo Horizonte (sede La Madera) del municipio de El Carmen de Viboral y el C. E. R. Jesús Aníbal Gómez (sede Tacamocho) del municipio de Tarso.

Método

El estudio se ejecutó mediante la Investigación Acción Educativa (IAE), la cual es utilizada para investigar una serie de acciones y situaciones que realizan el profesorado y los estudiantes en sus propias aulas desde lo cotidiano, tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo, entre otras (Latorre, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, la IAE está dirigida a la investigación de las realidades educativas y sociales del entorno escolar y permite vislumbrar aspectos que mejoran la calidad de vida de la comunidad educativa. En este proyecto, la IAE abre un horizonte a los análisis de los procesos de enseñanza del autocuidado que aporta a la promoción de la salud en los estudiantes de los grados 8.º y 9.º y a los docentes investigadores de la I. E. Campestre Nuevo Horizonte y el C. E. R. Jesús Aníbal Gómez.

Metodología

Para alcanzar los propósitos definidos en esta investigación, se definió una metodología que incluyó tres fases: 1) aplicación de técnicas e instrumentos: en esta fase se ejecutó una prueba piloto que permitió validar los instrumentos con base en la información obtenida y realizar ajustes pertinentes. La prueba piloto de la encuesta se realizó a una muestra de los estudiantes de los grados 8.º y 9.º de ambas instituciones, la cual estuvo constituida por siete estudiantes de cada institución que se seleccionaron de forma aleatoria; el tamaño de la muestra se calculó con un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 21% y una población de 40 estudiantes; para esto se utilizó el software QuestionPro. A su vez, la prueba piloto de la entrevista se les realizó a dos estudiantes de cada institución, siguiendo los criterios de selección mencionados anteriormente; 2) aplicación de una secuencia

didáctica; y, por último, 3) análisis de la información. A continuación, se ofrece la descripción de estas fases.

Análisis e interpretación de resultados

Para la presentación de los resultados, se tuvieron en cuenta los siguientes códigos que hacen referencia a las personas que suministraron la información y cuya identidad se reserva como criterio ético de la investigación.

Tabla

Códigos de nominación de sujetos de investigación

Código	Descripción
D1	Docente del C. E. R. Jesús Aníbal Gómez
D2	Docente de la I. E. Campestre Nuevo Horizonte
E1, E2, E3... E7	Estudiantes de la I. E. Campestre Nuevo Horizonte
E8, E9, E10... E14	Estudiantes del C. E. R. Jesús Aníbal Gómez

Análisis de resultados del C. E. R. Jesús Aníbal Gómez

Categoría: Autocuidado

- *Higiene personal*: el diagnóstico que se desarrolló con los estudiantes y la narrativa de los docentes permitió observar que hay preocupación sobre mantener una buena salud, como lo demuestra la información obtenida mediante las narrativas, donde el docente D1 manifiesta: “El autocuidado no lo estoy incluyendo en el aula de clase, solamente menciono el discurso de dinámicas sociales que afectan la integridad de los estudiantes, mas no hay un plan de estudio ni menos está sistematizado para incorporarlo en la práctica”.
- *Alimentación*: con respecto a esta subcategoría, se logró descubrir que los estudiantes tienen preocupaciones en cuanto a los procesos de preparación de los alimentos, porque el agua de sus veredas no es tratada con métodos de potabilización; asimismo, se logró identificar que los docentes no involucran el tema de la alimentación en las prácticas de enseñanza, tal y como lo afirma el docente D1: “En Tacamocho, donde

estoy, los muchachos no dimensionan que se deben alimentar bien, y tampoco la alimentación está como una competencia en la enseñanza; solo se educa en la pirámide alimentaria más desde lo teórico”.

- *Consumo de sustancias psicoactivas*: esta subcategoría está ligada a las afirmaciones de Litano (2015), quien plantea que los jóvenes son una población vulnerable porque están rodeados de algunos malos hábitos como el alcoholismo, la drogadicción, la violencia intrafamiliar y la violencia social; la técnica de la narrativa permitió identificar que el docente no utiliza estrategias de enseñanza para educar en temas como consumo de sustancias psicoactivas, de cigarrillo y de bebidas alcohólicas, especialmente a temprana edad. Así lo muestra el docente D1 cuando afirma que “se ven algunas cosas en ocasiones que no son muy confortables, como la drogadicción y el alcoholismo, sabiendo que tienen familias muy constituidas y admirables. Entonces, la clase se torna en estos temas”.

Categoría: Prácticas de salud

- *Educación sanitaria*: esta subcategoría permitió caracterizar las concepciones de las prácticas en salud y autocuidado que tienen los estudiantes; se observa de antemano que el docente D1 genera pocos espacios para promover acciones que involucren una reflexión para modificar aquellos hábitos y prácticas: “uno como maestro se cuestiona mucho por tal situación de los estudiantes, cuando no comen bien los alimentos, cuando consumen drogas, una enfermedad o herida mal cuidada, cuando uno ve que llegan con ropa del día anterior”.
- *Medidas preventivas en salud*: esta subcategoría permitió abarcar todas aquellas acciones que los estudiantes realizan para prevenir enfermedades y disminuir la vulnerabilidad de la que habla Litano (2015). Esto es importante mencionarlo, pues muchos estudiantes tienen falencias en sus prácticas de salud y en las estrategias para evitar amenazas que los están llevando a aumentar el riesgo de enfermedades en su vida. Así se descubre en el grupo focal cuando los estudiantes ofrecen los siguientes testimonios: “no haciendo cosas que lo afecten a uno” (E8), “a veces no jugando brusco y no montándose en un bicicleta sin frenos” (E13).

Análisis de resultados de la I. E. Campestre Nuevo Horizonte

Categoría: Autocuidado

- *Higiene personal*: respecto a esta subcategoría, se puede ver que los estudiantes conceptualizan la higiene personal principalmente desde el baño diario y asocian, en cierto grado, la mala higiene con las bacterias y enfermedades. Así lo expresaron algunos estudiantes en el grupo focal: “peinarse, pues sí, asearse el cuerpo todo” (E1), “la mala higiene produce bacterias que pueden afectar la salud” (E5), “bacterias que se generan en el cuerpo, microorganismos, obviamente uno se baña, al uno tocar todo con la mano y llevárselo a la boca, eso hace daño” (E4).
- *Alimentación*: en el desarrollo del grupo focal se puede ver que los estudiantes se refieren a una buena alimentación como comer sano, evitando grasas, “mecato” y azúcar; resaltan la importancia de comer frutas y asocian la mala alimentación a enfermedades como la gastritis. Estos son algunos testimonios al respecto: “es importante comer frutas, alimentarse bien” (E3), “no comer tanta grasa” (E1), “o sea, el cuerpo sí necesita esas grasas o esos azúcares, pero no en exceso” (E4), “no comer cosas excesivas, por ejemplo, grasas, *mecato*” (E1), “puede dar gastritis” (E3), “uno come de todo, pero no en exceso” (E1), “una buena alimentación sería consumir vitaminas, pues... algunas frutas o algunas comidas que traigan, pues, cosas que aporten al cuerpo” (E3).
- *Consumo de sustancias psicoactivas*: en cuanto a esta subcategoría, se puede ver que la mayoría de los estudiantes hablan acerca de las consecuencias y los efectos que el consumo de algunas sustancias psicoactivas trae para el cuerpo. Así lo expresó el estudiante E1 en la aplicación de la secuencia didáctica: “Los síntomas de las personas que consumen sustancias psicoactivas son: emoción, pérdida de memoria, alucinaciones, estrés, ojos llorosos y sangre por la nariz”. También se pudo ver que algunos estudiantes explican cómo las drogas alteran las funciones cerebrales y engañan el cuerpo: “el consumo de sustancias psicoactivas afecta más que todo las neuronas, impidiendo pasar la información y haciendo actuar el cuerpo de manera diferente, muchas veces perdiendo el equilibrio y otra función. Las sustancias psicoactivas liberan dopamina, lo que parece un efecto de satisfacción provocado; eso produce una adicción, ya que el cuerpo se va a sentir bien” (E3).

Categoría: Prácticas de salud

- *Educación sanitaria:* al analizar la información referida a esta subcategoría, se encontró que el docente D2 manifiesta que la educación sanitaria en la institución tiene falencias. Además, aunque el docente ha identificado varios malos hábitos en los estudiantes, la situación no se canalizó mediante la planificación y estructuración de contenidos o estrategias de enseñanza en el aula de clase. Así se entiende cuando el docente D2 manifiesta: “Vemos fallas en este tema, también tenemos vacíos por parte del docente, y no tenemos importancia o pertinencia en estos temas, ya que uno en medio de los descansos de los muchachos los ve comiendo *mecatos* y golosinas, tomando mucha gaseosa, o los vemos todo el tiempo pegados del celular o mojándose en medio de la lluvia o con la ropa sucia y manos, y esto no nos importa como maestros”.
- *Medidas preventivas en salud:* en esta subcategoría se pueden ver todas aquellas acciones que los estudiantes consideran importantes para tener una buena salud; allí se identifica que los estudiantes no solo consideran significativas las acciones que afectan la salud física, sino también aquellas que pueden afectar la salud mental, como lo expresaron los estudiantes en el grupo focal: “Salir a caminar, respirar aire libre y no quedarse en la misma rutina todos los días, ya que uno se puede estresar” (E3), “yo camino dos horas diarias” (E4), “cuido mi salud haciendo deporte” (E1).

Conclusiones

Conclusiones del C. E. R. Jesús Aníbal Gómez

La implementación de la secuencia didáctica permitió que los estudiantes y docentes-investigadores empezaran a discutir acerca de temas de salud y autocuidado, permitiendo el análisis de las prácticas de salud y la identificación de las posibles enfermedades y consecuencias que pueden tener las malas prácticas de autocuidado. Asimismo, se identificó que los estudiantes están en constante vulnerabilidad en cuanto a su salud, porque en su contexto es común el consumo de cigarrillo, de sustancias psicoactivas y de bebidas alcohólicas.

Se concluye que en el plan de estudio de la institución es necesaria la integración de la enseñanza del autocuidado, porque de esta manera se posibilita el enriquecimiento de la promoción de la salud en la comunidad estudiantil; además, la integración del autocuidado al plan de estudios facilita su planeación y contextualización para hacer más eficiente la enseñanza de estos temas. La introducción de estos temas llevará a que la escuela se convierta en el escenario propicio para educar acerca de la alimentación adecuada, la higiene personal, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, cigarrillo y alcohol, los métodos anticonceptivos, los riesgos del embarazo en adolescentes y las consecuencias que pueden traer las enfermedades de transmisión sexual. Gracias a ello, será posible formar a estudiantes con un alto nivel de conocimiento en temas tan importantes para la vida como el autocuidado, porque estos conocimientos pueden provocar cambios en los hábitos y estilos de vida de los educandos.

Conclusiones de la I. E. Campestre Nuevo Horizonte

El presente trabajo permitió abordar en el aula de clase la enseñanza de diversas temáticas que tienen que ver con el autocuidado y la promoción de la salud. Respecto a la higiene personal, se pudo apreciar que los estudiantes consideran que este tema tiene mucha importancia para su vida y lo asocian con la prevención de enfermedades. Asimismo, la aplicación de la secuencia didáctica permitió que los estudiantes ampliaran su percepción acerca de la higiene personal y fortalecieran la vinculación de esta con el autocuidado y la buena salud, lo que se reconoció en la valoración que los estudiantes y el docente hicieron acerca de la aplicación de tal secuencia.

Frente al consumo de sustancias psicoactivas, se pudo registrar que los estudiantes conocen una amplia diversidad de sustancias psicoactivas que hay a su alrededor, pero ignoran la forma como estas actúan en el cuerpo y las diferentes consecuencias que estas pueden ocasionar. Asimismo, se logra reconocer que es un tema que les interesa mucho y que genera diversidad de inquietudes; la aplicación de la secuencia didáctica permitió que los estudiantes tuvieran más argumentos acerca de cómo estas sustancias generan adicción y afecciones en el cuerpo. Por otra parte, el consumo de sustancias psicoactivas es una temática en la que los estudiantes sienten que el profesor se interesa por el cuidado de ellos, lo que hace que se sientan reconocidos e importantes, no solo para el profesor, sino también para la institución.

Se concluye que la enseñanza del autocuidado no solo genera en los estudiantes interés y una buena predisposición, sino que hace que ellos se

sientan valorados por el profesor, por cuanto ven que el docente se interesa en la enseñanza de temas que tocan directamente la salud de ellos como estudiantes. Asimismo, la enseñanza del autocuidado mediante la aplicación de la secuencia didáctica permitió que los estudiantes adquirieran conocimientos acerca de temas que afectan directamente su salud, hecho que los llevó a ser más conscientes al momento de hablar sobre temas de autocuidado, como se pudo identificar en la valoración de la estrategia de enseñanza.

Elementos comunes y diferentes de las conclusiones de ambas instituciones educativas

En ninguna de las dos instituciones existe un plan de estudios ni lineamientos orientados al fortalecimiento de estrategias y enseñanzas acerca del autocuidado, a lo cual se suma que el tema del autocuidado no tiene una estructura curricular. Solo en el área de ciencias naturales se logran integrar algunos conocimientos y competencias en el ámbito biológico y físico, mediante los cuales el docente logra, en ocasiones, abordar temas relacionados con el cuidado de sí y tratar de fortalecer la enseñanza de la promoción de la salud.

Algunos aspectos diferentes en las dos instituciones tienen que ver con las concepciones que tienen los estudiantes acerca de las prácticas de salud, lo cual quizás está asociado a la diferencia de contextos socioculturales de ambas instituciones. Se encontró que solamente en la I. E. Campestre Nuevo Horizonte —al tratarse el tema del consumo de sustancias psicoactivas— los estudiantes sienten que el profesor se interesa por el cuidado de ellos, lo que hace que se sientan reconocidos e importantes no solo para el profesor, sino también para la institución.

Otro elemento diferente que se pudo identificar es que los estudiantes del C. E. R. Jesús Aníbal Gómez recalcan la importancia de la seguridad vial en temas de autocuidado, mientras que este aspecto no surgió en la información recolectada con los estudiantes de la I. E. Campestre Nuevo Horizonte.

Referencias bibliográficas

Alvarado, L. y García M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), pp. 187-202. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41011837011>.

- Hernández, J.; Oviedo, M. P.; Rincón, A.Y.; Hakspiel, M. C. y Mantilla, B. P. (2019). Tendencias teóricas y prácticas de la promoción de la salud en el ámbito escolar en Latinoamérica. *Revista Universidad Industrial de Santander Salud*, 51(2), pp. 155-168.
- Khatoon, R.; Sachan, B.; Khan, M. A. y Srivastava, J. P. (2017). Impact of school health education program on personal hygiene among school children of Lucknow District. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 6(1), p. 97.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Litano Juárez, V. M. (2015). *Prácticas de autocuidado en adolescentes de la I. E. Virgen del Carmen*. Tesis de especialización. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Disponible en http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4097/Litano_jv.pdf;jsessionid=752585A811E5951F1C946D3DE3282253?sequence=1.
- Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), pp. 277-299.
- Pico-Merchán, M. E.; Sánchez-Palacio, N. y Giraldo-Guayara, D. (2018). Significado de las concepciones y prácticas de autocuidado en salud de jóvenes: un enfoque cultural. *Hacia la promoción de la Salud*, 23(2), pp. 118-133.

Educación familiar de generación en generación: trazas de la transmisión

Diana María Posada-Giraldo¹

Resumen

Este capítulo presenta algunos resultados parciales de la tesis doctoral *Sentidos otorgados a la educación familiar en los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos de 10 tríadas intergeneracionales pertenecientes a dos sagas familiares del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral*. La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo, desde el paradigma hermenéutico; se trata de un estudio de caso, con relatos múltiples, a partir de un enfoque biográfico-narrativo. Los datos se obtuvieron mediante la combinación de entrevista narrativa y episódica; para los nietos entre 5 y 10 años, se utilizó la conversación en un ambiente de juego con la presencia de la madre. El análisis se lleva a cabo mediante la aplicación del método documental reconstructivo. Los resultados incluyen la caracterización de la primera de las dos sagas partícipes y los marcos de orientación o sentidos otorgados a la educación familiar que emergieron. Finalmente, se cierra con unas breves conclusiones.

Palabras clave: educación familiar, generaciones, transmisión, relato biográfico-narrativo.

1 Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación: Sociología de la Educación. Candidata a doctora en el Doctorado en Educación Universidad de Antioquia, XIV cohorte. Profesora titular adscrita al Departamento de Educación Infantil de la Universidad de Antioquia; investigadora Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano (GEPIDH), Universidad de Antioquia. Correo electrónico: diana.posada@udea.edu.co. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5503-0288>

Introducción

Como bien lo señaló Chaliier (2008), todas las culturas se transmiten de generación en generación y en este proceso la familia ha jugado un papel clave que, al decir de algunos, se ha visto afectado en el contexto de la mundialización o globalización² que ha venido instalándose desde la segunda mitad del siglo xx y que ha traído cambios en los campos económicos, tecnológicos, sociales, políticos y culturales que inciden en la percepción de los actores sociales y producen transformaciones, entre otros aspectos, en los roles parentales y las relaciones intergeneracionales y de poder (Delory-Momberger, 2015). Transformaciones que, sin duda, se verán influenciadas por los efectos de la pandemia del coronavirus (pero eso será objeto de otra investigación).

Taberner Guasp (2012), por ejemplo, sostiene que la educación de los hijos en la familia se orienta actualmente en un sentido diferente al de la transmisión de tradiciones y reglas comunes; es decir, que el énfasis ya no está en transmitir. Por su parte, Bertaux y Thompson señalan que si bien se muestra a la familia como avasallada por los medios de comunicación, el mercado, los nacionalismos y las ideologías políticas, las familias a través de las historias que cuentan sobre ellas proveen valores, normas de comportamiento y modelos relacionales, lo que reivindica su papel como transmisoras de cultura de generación en generación (en Bornat, 1994).

El estado del arte realizado cubrió el período comprendido entre 2005 y 2017. Se analizaron 19 de las 24 referencias encontradas. Las cinco que se ocuparon de la relación abuelo-padre-nieto respecto a la educación familiar evidenciaron varias cosas, como ambigüedad en padres y abuelos frente a la utilización del castigo, pérdida de confianza en los referentes de los que disponen para educar a sus hijos (Aguirre, 2000, en Salazar Henao, Botero Gómez y Torres, 2009), mayor participación de los padres en la crianza de los hijos en el caso de la tercera generación, aumento en los niveles de escolaridad...

2 La cual implica la circulación global de los hombres y las cosas, procesos de "economía mundo" (Cohen, 2006), "compresión del espacio y del tiempo" debido al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Harvey, 1989), "extensión máxima de las relaciones sociales" (Giddens, 1994), migraciones, desterritorialización, inestabilidad de las soberanías nacionales, debilitamiento de las fronteras estatales, aumento de redes transnacionales y cambios en los modos de gobernanza de los Estados y los individuos (Delory-Momberger, 2015).

dad e incorporación al sistema educativo a edades cada vez más tempranas (Henaó Pérez, 2011), experimentación de una educación autoritaria para las generaciones de los abuelos y los padres, y una educación de negociación para los nietos (Ecarius, 2002). Se observó la ausencia de una mirada en lo que sucede entre las generaciones y de una lectura que permitiera identificar lo que fluye en sentido inverso, es decir, de las generaciones jóvenes hacia las mayores, lo que es conocido como “transmisión ascendente”, “crianza invertida”, “socialización inversa” o “niños y adolescentes como agentes de socialización parental” (Ecarius, 2002).

En atención a lo anterior y apoyados también en los planteamientos de Ecarius (2002), resulta interesante explorar la educación familiar en tres generaciones —abuelos, padres y nietos— para dar cuenta no solo de lo que sucede en el presente, sino también de las transformaciones ocurridas a lo largo del tiempo, en tanto “las familias cambian en sus características básicas, en sus formas de organización, en sus lógicas de estructuración, y desde luego en las maneras de asumir sus prácticas educativas” (Giddens, 2000, en Rodríguez Triana, 2011, p. 68).

En un escenario como el descrito, cobra importancia la siguiente pregunta: ¿qué sentidos sobre la educación familiar emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos de diez triadas intergeneracionales pertenecientes a dos sagas familiares originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral?

Los referentes teóricos se construyeron a partir de la articulación de los conceptos “generación”, “relaciones intergeneracionales”, “transmisión intergeneracional” y “educación familiar”. Sobre “generación”, se retoman aportes de diversos autores, pero se adhiere a los planteamientos de Cornu (2009) y a la perspectiva genealógica de Gaulejac (2016). Sobre “transmisión intergeneracional” se incorporan los planteamientos de Diker (2004) y Chailier (2008). Sobre “educación familiar” se toman los conceptos de Aguilar Ramos (2002) y Pérez Alonso-Geta (2003).

En el primer apartado, se presenta la metodología bajo la cual se orientó la investigación; en el segundo, algunos resultados parciales en atención a la caracterización de la primera de las sagas familiares partícipes y la identificación de los marcos de orientación o *habitus* emergentes para la misma, en procura de una aproximación inicial a los sentidos otorgados a la educación familiar, y, para cerrar, unas breves conclusiones.

Metodología

La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo desde el paradigma hermenéutico; se trata de un estudio de casos (Stake, 1998) con relatos múltiples a partir de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar Botía, 2002). Los relatos biográfico-narrativos o relatos de vida se produjeron mediante la combinación de entrevista narrativa y episódica; para los nietos de entre 5 y 10 años, se utilizó la conversación en un ambiente de juego con la presencia de la madre.

El relato de vida se entiende como “la historia que una persona escoge contar sobre la vida que él o ella ha vivido, contada tan completa y honestamente como sea posible, mediante aquello que recuerda de esta y lo que quiere que los otros sepan de la misma, usualmente como resultado de una entrevista guiada por otro” (Atkinson, 1998, en Caïs Fontanella, Folguera Cots y Formoso Araujo, 2014, p. 31).

El análisis se lleva a cabo mediante la aplicación del método documental reconstructivo (Bohnsack, 1999), que permite reconstruir el conocimiento implícito que subyace a la práctica cotidiana, el marco de orientación, el sentido documental, el *modus operandi* o *habitus*; la comparación entre los distintos marcos de orientación identificados en función de género, edad y generación, entre otras dimensiones, es clave para su aplicación.

La aplicación del método documental reconstructivo se ha llevado hasta la primera fase de la tercera etapa; es decir, hasta la identificación de los marcos de orientación para los 15 actores sociales que conforman la primera de las dos sagas familiares que participan en el estudio.

Resultados

Caracterización de población. Primera saga familiar

La población estuvo conformada por 30 sujetos distribuidos en 10 tríadas intergeneracionales³ pertenecientes a dos sagas familiares⁴ originarias del

3 En el marco de las relaciones intergeneracionales que se presentan en la familia, Goodman (2007) hace referencia a la tríada o triángulo intergeneracional que constituye un subsistema familiar compuesto por las relaciones padre-abuelo, padre-hijo y abuelo-nieto (Van Ranst, Verschueren y Marcoen, 1995, en Monserud, 2008).

4 “Estirpe familiar”. Disponible en <https://dle.rae.es/saga>.

municipio antioqueño de El Carmen de Viboral⁵ y cuyas vidas transcurren entre la segunda mitad del siglo XIX y las dos primeras décadas del XXI. A continuación, se presenta la caracterización de la primera saga familiar en la cual pueden seguirse algunas de las huellas de la transmisión de aquello que se pasa de una generación a otra, de lo que es o no recibido, conservado y/o transformado.

La primera saga familiar presenta un nivel de distanciamiento respecto a los vínculos de consanguinidad, dado que cuatro de los abuelos descendían de tres hermanos nacidos a finales del siglo XIX (1, 2, 5 y 10)⁶; la tríada 4 está integrada por la esposa del abuelo 5, su hija y su nieto. Respecto al género, la primera generación incluye a tres abuelos y dos abuelas (1, 2 y 5, 4 y 10, respectivamente); la segunda, a un padre y cuatro madres (2 y 1, 4, 5 y 10); y la tercera, a dos nietos y tres nietas (4 y 5 y 1, 2 y 10). Los nietos 4 y 5 tienen condiciones particulares en lo cognitivo y en lo físico. Frente al lugar de residencia, dos de las cinco tríadas (2 y 10) habitan completas en El Carmen de Viboral; dos en los municipios de Envigado y Sabaneta (1 y 5), y la tríada 4 entre Envigado (abuela) y El Carmen (madre y nieto).

Se observa dispersión de edades: para el caso de los abuelos, estas oscilan entre 52 y 96 años, las de los padres entre los 25 y los 56, y las de los nietos entre los 5 y los 20 años (10 y 2, respectivamente). Algo similar sucede respecto al número de hijos, que en el caso de la generación de los abuelos va desde 12 (abuelo 2), ocho (abuelo 1) y cuatro (abuelas 4 y 10 y abuelo 5). Con respecto a la vocación agrícola y a la tenencia de la tierra, esta se observa en las tríadas 2 y 10, quizás en relación con el número de hijos: en 12 y 4, respectivamente, y con la posibilidad económica de cultivarla, se conserva la propiedad de la tierra para la primera y se interrumpe para la segunda a través de su venta y la distribución de la herencia para la manutención y la sobrevivencia.

Frente a la escolaridad, uno de los abuelos no culminó la escuela primaria, tres son bachilleres y una normalista (2; 1, 5 y 10 y 4, respectivamente).

-
- 5 El Carmen de Viboral se encuentra ubicado en el oriente antioqueño; ha sido un municipio confrontado por la cultura conservadora de Marinilla y el empuje comercial y de mentalidad liberal de Rionegro, influenciado por la Iglesia católica, con un Partido Conservador mayoritario y una identidad local afincada en la industria de la cerámica artesanal, rasgo que le confiere identidad (Ortiz Mesa, 1993, en Betancur Ramírez, 1993) y que junto a las actividades agrícola y comercial constituyen la base de su economía.
- 6 Entre paréntesis, el número con el que se identifica cada tríada intergeneracional.

En lo atinente a la ocupación, oficio o profesión, uno de los abuelos dedicó su vida a la agricultura y al liderazgo comunitario (2), una es ama de casa (10), dos se inclinaron por el oficio de maestros de escuela primaria (1 y 4) y el último (5), por diversos oficios desempeñados a lo largo de su vida (síndico de hospital, auxiliar de producción, jefe de almacén y vigilante). Respecto a la escolaridad, la segunda generación (padres) alcanzaron formación técnica, tecnológica y universitaria en instituciones privadas y públicas ubicadas en Rionegro, Marinilla y Medellín; actualmente desempeñan profesiones como empleados —a excepción del panadero, quien administra su propio negocio— en empresas de atención prehospitolaria, panadería, administración financiera, ingeniería mecánica y medicina bioenergética (10, 2, 1, 4 y 5). Todos los nietos son estudiantes.

Marcos de orientación, *habitus* o sentidos otorgados a la educación familiar en la primera saga

Los marcos de orientación, como se anotó antes, corresponden a lo que Bourdieu denominó “*habitus*”, entendido por Martínez-García como

[...] el conjunto de principios de percepción, valoración y actuación atribuidos a la inculcación [transmisión, socialización, crianza o educación familiar] generada por el origen y las trayectorias sociales [...]. Estos principios de percepción generan disposiciones y hábitos que hacen que personas cercanas perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones [...], solo se puede entender su sentido si se relacionan entre sí los distintos hábitos y predisposiciones para la acción de una misma persona, o los *habitus* entre distintas personas (2017, p. 2).

Las acciones posibles del *habitus* se denominan “estrategias” y surgen de la tensión entre las normas sociales y el interés del sujeto de obtener beneficios de su aplicación y las expectativas de éxito o fracaso para alcanzar los fines que se propone (Bourdieu y Wacquant 1992, en Martínez-García, 2017). En la identificación del *habitus* (marco de orientación) y su nominación, el término “hacia” designa la dirección u orientación que muestra; la palabra “mediante” da cuenta de las estrategias evidenciadas, y la preposición “en” alude al campo o contexto.

Cuadro

Marcos de orientación, *habitus* o sentidos otorgados a la educación familiar en la primera saga

Tríada 1		
Abuelo 1 (87 años, bachiller, maestro pensionado)	Madre 1 (45 años, tecnóloga, funcionaria bancaria)	Nieta 1 (14 años, estudiante, 7.º)
Hacia el cumplimiento basado en el valor formativo del castigo.	Hacia el desarrollo de la responsabilidad en un ambiente de confianza y diálogo.	Hacia el desarrollo del criterio individual en un ambiente normativo claro.
Tríada 2		
Abuelo 2 (96 años, 4.º primaria, agricultor retirado. Fallecido en abril de 2019)	Padre 2 (57 años, tecnólogo, panadero independiente)	Nieta 2 (20 años, estudiante 3.º semestre Antropología)
Hacia el fortalecimiento de la educación para un mejor vivir mediada por el liderazgo comunitario y la voluntad de servicio.	Hacia el acatamiento de la norma y la penalización de su incumplimiento mediada por el ejercicio de la responsabilidad formativa.	Hacia el desarrollo de la sensibilidad social mediada por el acompañamiento de los padres como referentes de autoridad que ejercen control.
Tríada 4		
Abuela 4 (73 años, normalista, maestra pensionada)	Madre 4 (48 años, ingeniera mecánica, empleada empresa)	Nieto 4 (19 años, estudiante 11.º)
Hacia el rendimiento mediado por un alto nivel de exigencia.	Hacia el alto rendimiento mediado por la autoexigencia y la confrontación con el padre.	Hacia la búsqueda de la comprensión de lo mental y del concepto sobre sí mismo, mediado por la tensión entre la exigencia de la madre y la flexibilidad del padre.
Tríada 5		
Abuelo 5 (76 años, bachiller, vigilante pensionado)	Madre 5 (42 años, médica, bioenergética, independiente)	Nieto 5 (6 años, estudiante 1.º)
Hacia el respeto a las figuras de autoridad mediado por el desafío a la norma y la idealización de una figura paterna difícil de emular.	Hacia lo relacional mediado por la aceptación de la diferencia, la búsqueda de comprensión y la superación de las dificultades a través del conocimiento y la negociación.	Hacia el desarrollo de la persistencia y la autoconfianza en un ambiente normativo de negociación.

Continúa...

Continuación

Tríada 10		
Abuela 10 (52 años, bachiller, ama de casa)	Madre 10 (25 años, técnica, socorrista)	Nieta 10 (5 años, estudiante, transición)
Hacia el fortalecimiento de la humildad como virtud mediada por el apego a la tradición y a las buenas costumbres en un ambiente de temor al castigo y silenciamiento.	Hacia la reivindicación del ejercicio de la maternidad y de su rol como figura de autoridad, en disputa con su madre y con el padre de su hija.	Hacia el respeto al adulto mediado por el mantenimiento del orden del espacio, el cuidado de las cosas y el afianzamiento de los roles de género tradicionales a través del juego y los juguetes.

Fuente: Elaboración propia.

El acceso a los marcos de orientación, entendidos también como límites en los que un tema es tratado —en este caso la educación familiar, y esta en la acepción que la vincula a las acciones llevadas a cabo por los padres para educar a sus hijos (Durning, 1995, en Aguilar Ramos, 2002) y observada en los contenidos; es decir, lo que se transmite (valores, creencias) y en la forma (es decir, cómo se transmite —afecto y comunicación cercana o distante, disciplina y control— [Pérez Alonso-Geta, 2003 y Aguilar Ramos, 2002])— muestra lo siguiente.

El fondo común de la socialización para esta saga familiar incluye valores predominantes como respeto a la autoridad, obediencia, exigencia, rectitud, honestidad, trabajo, solidaridad, servicio, religiosidad y, en menor frecuencia, la humildad nombradas en los relatos de abuelos y padres y la unidad familiar enunciada o implícita en el caso de todos los nietos.

En relación con el género, emerge para todas las mujeres de las tres generaciones (abuelas 1 y 10, madres 1, 4, 5 y 10, nietas 1, 2 y 10) mayor exigencia frente al cumplimiento de las normas, en particular las que limitan las salidas a la calle y la regulación del tiempo, restricciones normativas en pro de una formación virtuosa de acuerdo con la moral cristiana, aunque las prácticas religiosas vengán en descenso en la mayoría de los casos.

En algunos de los *habitus* identificados emergen con mayor fuerza aspectos de carácter psíquico relacionados con su incorporación; es decir, procesos de internalización, identificación, proyección, introyección o idealización (De Gaulejac, 2016). Tal es el caso del abuelo 5, la madre 4 y el nieto 4, quienes, aunque pertenecen a tríadas diferentes, también están vinculados genealógicamente.

El castigo físico ha estado presente en la generación de los abuelos y los padres y viene en descenso para la generación de los nietos. En los abuelos de las tríadas 1 y 10, descendientes de uno de los hermanos en los que se origina esta saga (el primero es hijo, la segunda es nieta) se le atribuye valor formativo y efecto atemorizador, respectivamente. En la generación de los padres, aunque la mayoría mencionan haber sido castigados, aparece de manera explícita en el *habitus* del padre 2 y es nombrado parte de la responsabilidad formativa que se tiene frente a la educación de los hijos. Para el caso de los nietos (1, 5 y 2), se advierte en los *habitus* develados la tendencia al desarrollo del criterio individual, la persistencia y la autoconfianza y la sensibilidad social, en un ambiente normativo claro y flexible y de negociación y concertación para los dos primeros, en congruencia con los planteamientos de Elias (1998) y Ecarius (2002) sobre la creciente redistribución del poder en la relación entre padres e hijos; esto está un poco en contraposición a la nieta de la tríada 2, en quien predomina la valoración de los padres como referentes de autoridad que ejercen control, lo que es consecuente con el *habitus* identificado para su padre.

Conclusiones

Los hallazgos anteriores dejan claro que transmisión no es reproducción; muestran los efectos de la transmisión al darse diferencias entre los *habitus* o marcos de orientación dentro de cada tríada intergeneracional: si bien se observan similitudes, es clara la incorporación de algo nuevo. En otras palabras,

la transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia. Esta habilitación a transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social (Karol, en Diker, 2004, p. 224).

La educación familiar como práctica es responsable de la inculcación o transmisión del *habitus* que se rastrea en los relatos biográfico-narrativos de miembros de tres generaciones (abuelos, padres y nietos) y al cual se accede mediante la aplicación del método documental reconstructivo; *habitus* que,

una vez develados, permiten el acceso a los diversos sentidos que subyacen a la educación familiar de la población partícipe; así, se podrá precisar qué cambia y qué permanece en el paso de una generación a otra, en estas familias, en un lapso de 70 años (comprendidos entre la segunda mitad del siglo xx y las dos primeras décadas del presente siglo), una vez culminado el presente estudio.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Ramos, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Barcelona: Aljibe.
- Betancur Ramírez, F. A. (2001). *El Carmen de Viboral, 1850-1950: una historia local*. El Carmen de Viboral: sin publicar.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Lieske+Budrich
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), pp. 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>.
- Bertaux, D. y Thompson, P. (eds.) (1993). *Between Generations: Family Models, Myths and Memories*. Oxford: Oxford University Press.
- Bornat, J. (1994). Bertaux Daniel and Thompson Paul (eds), *Between Generations: Family Models, Myths and Memories, International Yearbook of Oral History and Life Stories*, Volume II, Oxford University Press, Oxford, 1993, 221 pp., £30, ISBN 0 198 20249 0. *Ageing and Society*, 14(03), 461–462. <https://doi.org/10.1017/S0144686X00001732>
- Cais Fontanella, J.; Folguera Cots, L. y Formoso Araujo, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. París: Buchet / Chastel.
- Cornu, L. (2009). Lugares y compañías. En: J. Larrosa (ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 51-65). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- De Gaulejac, V. (2016). *La historia que heredamos: novela familiar y trayectoria social*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel: Familienerziehung im historischen Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.

- Goodman, C. C. (2007). *Family dynamics in three-generation grandfamilies*. *Journal of Family Issues*, 28(3), 355–379. <http://doi.org/10.1177/0192513X06296672>
- Henao Pérez, Y. (2011). *Cambios con relación a las prácticas de crianza en tres generaciones de un grupo familiar en el barrio Alcalá de Envigado, durante los años 1981-2011: estudio de un caso intergeneracional*. Tesis de maestría. Universidad de San Buenaventura seccional Medellín, Medellín. Disponible en <http://hdl.handle.net/10819/754>.
- Martínez-García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e067. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>.
- Monserud, M. A. (2008). Intergenerational relationships and affectual solidarity between grandparents and young adults. *Journal of Marriage and Family*, 70(1), pp. 182-195. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00470.x>.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En: *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80). Barcelona: Narcea.
- Rodríguez Triana, Z. E. (2011). La interactividad en una práctica educativa familiar (estudio de caso en la familia en situación de transnacionalidad). *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, pp. 65-84.
- Salazar Henao, M.; Botero Gómez, P. y Torres, M. L. (2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho oif de Caldas. En: *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil* (pp. 28-38). Cali.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taberner Guasp, J. (2012). *Familia y educación: instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. España: Tecnos.

La tutoría entre iguales: una estrategia para la comprensión lectora

Cristian David Ramírez Pasos¹
Ana María Cadavid Rojas²
Dr. Jair Hernando Álvarez Torres³

Resumen

En el presente capítulo se expone una propuesta investigativa en desarrollo, la cual se encuentra en la etapa de implementación de la estrategia didáctica, donde se busca determinar de qué manera mejora la comprensión lectora en los estudiantes de 3.º de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez, a través de la tutoría entre iguales como estrategia del aprendizaje cooperativo. Igualmente, se hace un recorrido teórico mencionando las categorías principales que hacen parte del trabajo (comprensión lectora, aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales); además, se rescatan algunas investigaciones que también se interesaron por abordar la comprensión lec-

-
- 1 Maestrando en Educación. Universidad de Medellín, Licenciado en inglés. Fundación Universitaria Luis Amigó, Normalista Superior. Escuela Normal Superior de Medellín. Docente básica primaria, Institución Educativa Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez. Correo electrónico: cristiandarapa@gmail.com ORCID: 0000-0002-8230-8740
 - 2 Doctora en Educación. Universidad de Antioquia, Licenciada en Educación Básica Primaria. Profesora investigadora de la Universidad de Medellín, Grupo de Investigaciones en Educación, Sociedad y Paz (Categoría A Colciencias), Correo electrónico: ancadavid@udem.edu.co. ORCID: 0000-0002-7021-0279.
 - 3 PhD. en Historia. Universidad Nacional de Colombia, Licenciado en Filosofía. Universidad de Antioquia. Universidad de Medellín, Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Investigaciones en Educación, Sociedad y Paz (Categoría A Minciencias), Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co ORCID: 0000-0001-6854-9428– Scopus: J-5088-2016.

tora mediante la tutoría entre iguales, reconociendo la pertinencia de dicha estrategia en diferentes contextos. Por último, se presenta la metodología que permite llevar a cabo el proceso investigativo con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-Acción a través del cual la voz activa de los participantes es fundamental para construir, desarrollar, socializar y reflexionar cada sesión de trabajo enfocada al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de 3°.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategia, tutoría entre iguales.

Introducción

Si bien una de las metas primordiales en los procesos formativos durante la educación básica primaria es la de aprender a leer comprensivamente diferentes tipos de textos más allá de decodificar y reconocer grafemas y fonemas, en dichos procesos emergen dificultades que afectan la comprensión lectora, lo que genera barreras o atrasos en la construcción del significado que permite interpretar una realidad en la que constantemente están inmersos los estudiantes.

Sanabria y Sánchez (2003) expresan que se han producido importantes modificaciones en el sistema educativo y la escuela se está interesando en desarrollar aprendizajes significativos, es decir, aquellos que adquieren un significado real y útil para el estudiante en su vida académica y cotidiana, y no solo memorísticos. Se han replanteado metodologías y objetivos en la enseñanza y el desarrollo de procesos de comprensión lectora, lo que propicia espacios para pensar una educación en pro de los buenos procesos del lenguaje, los cuales son útiles y necesarios para abordar o adquirir cualquier conocimiento.

Al ser la escuela un espacio donde se reúnen e interactúan grupos de personas con diferentes características, necesidades e intereses, es importante pensar el quehacer educativo desde lo colectivo; es decir, desde procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen de forma grupal, donde cada individuo pueda aportar, con sus conocimientos y experiencias, elementos necesarios para que haya buenos resultados durante el trabajo planteado en el grupo o la pareja. Es por esto por lo que adoptar e implementar la tutoría entre iguales como una estrategia que ayude a potenciar los procesos de comprensión lectora desde la interacción con el otro y los otros puede ser el camino para mejorar habilidades académicas y sociales que se requieren en la actualidad.

Planteamiento del problema

Durante muchos años se creyó que el reconocimiento del alfabeto era suficiente para llamar a una persona lectora y considerarla alfabetizada. Hoy sabemos que lector no es alguien que descifra las letras y lee textos sencillos, aunque no tenga contacto con la cultura escrita. Lector, en sentido estricto, no es aquel o aquella que tiene prácticas lectoras superficiales, reducidas a lo estrictamente indispensable y a publicaciones periódicas con sobreinformación intrascendente (Sánchez y Alfonso, 2004).

El lector de un texto debe asumir un rol activo en los procesos de comprensión lectora, ya que comprender implica procesar la información que se lee, relacionarla con la que ya se poseía y modificarla para poder aprender (Solé, 2010); igualmente, Solé plantea que si se enseña a un estudiante a leer comprensivamente y a “aprender a partir de la lectura, se le está facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (p. 40).

En contraste con lo anteriormente citado, durante las prácticas docentes dentro y fuera del aula surgen diversos interrogantes o inquietudes respecto a la relevancia de los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas o institucionales; es decir, qué tan importantes pueden llegar a ser dichos resultados para los estudiantes, docentes, padres de familia o para la misma escuela. Pues en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje se develan respuestas a los procesos que se van desarrollando durante determinado tiempo o sobre un área específica, los cuales generan retos para mejorar, cambiar o potenciar la formación (en este caso, los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los estudiantes de 3.º de la I. E. Pedro Luis Villa).

Caso tal es el *Informe por colegio del cuatrienio: análisis histórico y comparativo* (Ministerio de Educación, 2018), en el cual se presenta el análisis de los resultados que han obtenido los diferentes grados en la presentación de las pruebas Saber en el área de matemáticas y lenguaje, de 2014 a 2017. En dicho informe se muestra que el grado 3º, en la competencia comunicativa lectora, comparado con los colegios de la entidad territorial certificada (etc), presentó una diferencia negativa (como se denomina en el documento) en relación con el porcentaje de respuestas incorrectas obtenidas por las instituciones de las etc; dicha diferencia estuvo más marcada en los años 2015 y 2017 en la competencia lectora. Esto quiere decir que la institución tuvo, en promedio, más respuestas incorrectas que las demás instituciones del país en los resultados de las pruebas de los dos años respectivos.

Lo anterior hace pensar que los estudiantes necesitan mejorar los niveles de comprensión lectora no solo para obtener mayores resultados en las pruebas estandarizadas que propone el Estado o la institución, sino para comprender su entorno y las demandas que este trae; es decir, mejorar la comprensión lectora en cualquiera de sus niveles les ayudará a los estudiantes a desenvolverse mejor en espacios tanto académicos como sociales. De allí surge la necesidad de pensar una posible solución que les ayude a desarrollar sus capacidades para comprender e interactuar con diversos textos a través de la implementación de la estrategia de tutoría entre iguales para lograr un mejor desempeño a la hora de leer e interpretar textos desde las diferentes asignaturas, lo que beneficia directamente a los estudiantes del grado 3° de la I. E. Pedro Luis Villa de la sede Marco Fidel Suárez de la jornada de la mañana.

Con base en lo anterior, surge la pregunta: ¿de qué manera mejora la comprensión lectora en los estudiantes de 3.º de la I. E. Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez, a través de la estrategia de tutoría entre iguales? Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, se plantean los siguientes objetivos.

Objetivos

General

- Analizar de qué manera se mejora la comprensión lectora en los estudiantes de 3.º de la I. E. Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez, a través de la tutoría entre iguales como estrategia del aprendizaje cooperativo.

Específicos

- Caracterizar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la investigación.
- Implementar una estrategia didáctica basada en la tutoría entre iguales para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Determinar los procesos desarrollados durante la implementación de la estrategia de tutoría entre iguales para mejorar la comprensión lectora.

Marco teórico

Como referentes teóricos para el desarrollo de la investigación, definimos como conceptos fundamentales la conceptualización sobre “estrategia”, noción que direcciona la puesta en marcha de la investigación, así como los conceptos de “comprensión lectora”, “aprendizaje cooperativo” y “tutoría entre iguales”.

Estrategia

Inicialmente, un concepto que es clave abordar es el de “estrategia”, definido por Solé (1992) como una ruta para proceder que tiene en cuenta procesos cognitivos y metacognitivos considerando la meta a cumplir en términos de objetivos. Para ello, la planificación de las acciones, así como la evaluación de la misma es imprescindible para la puesta en marcha de la estrategia didáctica. Dicho concepto permite considerar las actividades diseñadas e implementadas durante la investigación como ejercicios cargados de sentido con intenciones claras; en este caso, el de analizar y mejorar los niveles de comprensión lectora de los niños y las niñas de 3.º a través de la estrategia de tutoría entre iguales.

Para Lodoño y Calvache (2010), la estrategia es entendida y definida como toda actividad conscientemente planeada para lograr un fin o como una meta o plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente, cuya implementación va a depender, entre otros factores, de la habilidad y actitud del maestro, el tipo de contenidos que se desea desarrollar, las características del grupo, el número de estudiantes en el aula, el diseño de la sala de clases, la filosofía educativa, el tiempo del cual se dispone para cubrir una temática, la intencionalidad prevista de aprendizaje, y el clima organizacional y comunicacional.

Comprensión lectora

Solé (1992) plantea que leer es un proceso de construcción de significados a propósito de los textos con los que interactuamos. Es un proceso que posiciona al lector como un ser activo, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata, sino que aquel ejercicio requiere un esfuerzo cognitivo para leer, teniendo en cuenta el conocimiento previo que el lector tiene, qué va a leer y el propósito para hacerlo.

Por su parte Montenegro y Haché (1997) citado en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1997), conciben la comprensión de la

lectura como un proceso en el que el lector considerando los elementos que el texto presenta reconstruye los significados. Dicho proceso es principalmente dinámico, puesto que quien lee desarrolla análisis a partir de conexiones entre los conocimientos que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva información que suministra el texto. Además, la comprensión lectora es

[u]n proceso sociocultural y comunicativo complejo y activo, en el que interactúan cuatro elementos fundamentales, el lector, el texto, el autor y el contexto, y que implica el conocimiento de contenidos y su interpretación. La comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene, y [de] relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de descodificación de un texto (Araníbar, 2010, p.4).

Delgado (2015) establece que el proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo; es decir, cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto, por lo cual la autora plantea que la comprensión lectora consiste en la capacidad que posee alguien para interpretar y analizar los textos y además es una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas que abarca un complejo conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias (cognitivas, lingüísticas y pragmáticas).

Basado en lo anterior, para esta investigación es fundamental que el estudiante ponga en diálogo los diferentes elementos que le ayudarán a comprender los textos propuestos durante la intervención. Es así como se pretende incluir actividades que faciliten la construcción de significados y comprensión de los textos, teniendo en cuenta los conocimientos previos que cada estudiante posea, además de los diferentes momentos de lectura en los que tenga la oportunidad de procesar la información y llevar a cabo el proceso de lectura comprensivo.

También, existen tres tipos de comprensión lectora (Delgado, 2015; García, 2015) o niveles de comprensión lectora (Sörstad, 2016) que ubican al lector con respecto al texto. El primero se refiere a la comprensión literal: en este nivel se da un proceso básico de decodificación de los signos lingüísticos (palabras, oraciones) para reconstruir la información, captando lo que está dicho en el texto de modo explícito y superficial. El segundo se refiere a la comprensión inferencial: consiste en extraer información del texto que no está dicha de manera directa o explícita, estableciendo interpretaciones y conclusiones sobre el contenido implícito. En este nivel se requiere que el

lector haga uso de sus conocimientos previos para reconstruir el significado implícito del mensaje del texto. El tercer nivel es el de la comprensión crítica-valorativa: consiste en la reflexión y el análisis que hace el lector del texto, se relaciona el texto con otros textos del mismo género o la misma temática (intertextualidad) (Sörstad, 2016); además, “el lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos sobre la temática del texto. Pone en juego los procesos cognitivos de análisis, síntesis, enjuiciamiento, valoración y creatividad” (García, 2015, p. 113).

Aprendizaje cooperativo

Antes de hablar sobre la tutoría entre iguales, se hace necesario abordar el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva histórica y desde su aplicabilidad en diferentes momentos en el ámbito educativo, considerando además sus intenciones sociales, pues la tutoría entre iguales es un método que pertenece al aprendizaje cooperativo y, por lo tanto, se considera necesario entender sus bases. De este modo, es importante reconocer que pedagogos como Dewey (1916), Vigotsky (1978) y Pestalozzi (1982) han concebido la interacción con el otro o los otros desde un propósito tanto formativo como social, y se evidencia de la siguiente manera.

Serrano y Pons (2007) expresan que Pestalozzi organizó una especie de enseñanza mutua de manera que los escolares se ayudaran unos a otros en sus investigaciones. Pestalozzi pensaba que la escuela es una verdadera sociedad en la que el sentido de las responsabilidades y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños sin que haya necesidad de aislarlos en un individualismo que evite los peligros que implica la emulación, ya que el factor social interviene tanto en la educación como en el aspecto moral.

Asimismo, para Dewey (1916) “el aprendizaje cooperativo es un instrumento fundamental en la preparación de los individuos para la vida democrática” (citado en Serrano y Pons, 2007, p. 130). Por tal razón, este pedagogo había creado una escuela experimental que se asentaba sobre la base de los intereses y las necesidades de cada periodo evolutivo y donde la dinámica del aula estaba presidida por la cooperación. Según Dewey, “la vida social en la escuela se basará sobre todo en el intercambio de experiencias mediante la comunicación entre los individuos, porque la comprensión del mundo que emerge de la experiencia cobra significado a través del lenguaje” (citado en Beltrán, 2000, p. 49).

Por su parte, Vigotsky formula la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP), donde la definición de los planos inter e intrapsicológicos se interpretan

de la siguiente manera. En el plano interpsicológico se realizan las interacciones, es el plano de la comunicación. Por lo tanto, es el plano en el cual la actuación del niño ocurre con la ayuda de los otros (niños o adultos). Aquí se revela la potencialidad del niño en el proceso de aprendizaje. El plano intrapsicológico se caracteriza como el plano de la subjetividad ya constituida, lo que expresa el desarrollo actual o efectivo alcanzado por un niño en un momento determinado, lo que el niño puede hacer por sí mismo (citado en Vasco e Isaza, 2002).

Por lo anterior, al reconocer la zdp como un elemento importante para el proceso de aprendizaje y la mediación de este desde la interacción y el apoyo con el otro o los otros, se asume un significado de carácter social y cooperador entre los estudiantes, lo que permite que esta teoría entre en diálogo con el método de tutoría entre iguales.

Johnson y Johnson (1999) definen el “aprendizaje cooperativo” como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Comprende tres tipos de grupos de aprendizaje:

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase y garantizan la participación de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase, y le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Tutoría entre iguales

Duran y Vidal (2004) entienden la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido (generalmente la adquisición de una competencia académica) que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el profesor.

Según Duran (2009), la tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las de nivel, como motor para generar aprendizaje. La tutoría entre iguales se preocupa por el aprendizaje de todos los participantes, tanto del tutorado como del tutor (citado por Duran, Flóres, Mosca y Santiviago, 2014).

Por su parte, Topping, citado por Duran, Flores, Mosca y Santiviago (2014), describe la tutoría entre iguales como la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que también aprenden. Más específicamente, en la tutoría entre iguales se desarrolla una relación que se da entre un tutor par y un estudiante, lo que genera un espacio formativo distinto a lo que se podría crear con un docente, debido a que el vínculo entre pares es más individualizado y flexible. A su vez, el tutor par no tiene todos los conocimientos, debido a que “su rol no es el de dar respuesta a los problemas planteados sino guiar el aprendizaje” (Contera, 2008, p. 44).

Además de factores como los conocimientos previos del lector, la información que contenga el texto, los propósitos para los cuales se lee y el nivel de comprensión lectora en el que se encuentre el estudiante, entre otros, también se debe considerar como un aporte esencial la voz del otro, en este caso de un “lector par”, para que, desde sus capacidades, conocimientos y destrezas, el proceso de aprendizaje y los procesos de comprensión lectora se pueden dar de forma más significativa y eficaz al permitirles a los lectores intercambiar sus ideas o concepciones producto del texto leído.

Antecedentes

Frente al objeto de investigación, encontramos diversos trabajos investigativos que se han desarrollado en torno al análisis o mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes que se encuentran en los diferentes niveles de formación académica. Por esto, la presente revisión bibliográfica gira en torno al tema de la comprensión lectora y la tutoría entre iguales, rescatando los diferentes aportes que se hicieron al respecto desde los ámbitos internacional, nacional y local.

Así, entonces, encontramos que el programa Leemos en pareja (Duran, 2011) se basaba en la tutoría entre iguales en el centro escolar y en el contex-

to familiar, y tenía como objetivo principal el desarrollo de la competencia lectora de todo el alumnado participante. El programa, impulsado por el grai (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales), se organizó en torno a hojas de actividades que estructuran la interacción de la pareja en dos partes: la lectura y la comprensión lectora. El programa Leemos en Pareja, además de potenciar la competencia lectora de los estudiantes, pretendió ofrecer al profesorado una propuesta metodológica de atención a la diversidad con una clara orientación inclusiva, el desarrollo de nuevas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la creación de redes de cooperación entre el profesorado y la potenciación de la implicación familiar en el aprendizaje.

Asimismo, Flores y Duran (2016) indagaron sobre la influencia que la tutoría entre iguales —puesta en práctica a través del programa Leemos en pareja (Duran *et al.*, 2011)— pudo tener sobre la mejora de dicha competencia en los alumnos que toman parte; además, detectaron los cambios que se producen en la comprensión lectora mediante la tutoría entre iguales en todo el alumnado participante y según el rol desarrollado (tutor, tutorado o recíproco), y pudieron evidenciar algunos de los factores responsables de dichos cambios. Los resultados indican avances significativos en la comprensión lectora y se trató de visibilizar los procesos de colaboración. El análisis del proceso muestra que las mejoras se producen gracias a la utilización de estrategias lectoras y de ayudas andamiadas ofrecidas por los alumnos tutores.

Por su parte, Medina (2017) comprobó la eficacia de la intervención pedagógica basada en talleres de mediación entre pares para constatar si se mejora la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de 2.º de primaria de una escuela en Perú. Específicamente, en la fluidez lectora, los resultados indicaron que los niños de 2º que han realizado los talleres de mediación entre pares presentaron una mejora al culminar la intervención pedagógica. Pasando a los resultados de la comprensión lectora, los datos revelan una mejora, en general, en el grupo que ha recibido la intervención. Sin embargo, en los diferentes componentes analizados encontraron resultados muy variados en relación con el nivel literal, inferencial, reorganizativo y crítico.

Además, Roldán y Arenas (2016) evidenciaron en su trabajo investigativo de corte cualitativo que el propósito de esta investigación fue caracterizar el tipo de tutoría y las estrategias que usaban los tutores y sus formas de brindar los apoyos. La experiencia se documentó a través de los registros escritos realizados por los tutores del Centro de Lectura y Escritura (CELEE), y se concluyó que es posible evidenciar el predominio de una

tendencia de tutoría colaborativa, aunque también se identifican rasgos de asesoría centrada en el tutor. Esto vislumbró una necesidad por propiciar espacios de encuentro de saberes entre los tutores para que sean ellos mismos quienes comenten qué tipo de estrategias usan y qué resultados obtienen; de esta forma, podría configurarse de manera precisa el perfil no solo del tutor que hace parte del CELEE, sino también dimensionar la importancia de la precisión en los registros escritos de atención, porque, hasta el momento, son el único insumo para conocer cómo funciona el espacio.

Por su parte, Rúa, Ochoa, Acevedo y Ochoa (2018) buscaron fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial a partir de textos narrativos mediante la estrategia de aprendizaje colaborativo, para el mejoramiento de las experiencias interpretativas en los estudiantes de 3° de tres instituciones educativas públicas del nordeste antioqueño. En primera instancia, fue posible concluir que el interés por el abordaje de textos narrativos y otros afines, por parte de los estudiantes de 3.º, se incrementó significativamente sin importar el formato o la presentación de estos. Los estudiantes empezaron a mostrar más interés por la lectura cuando se hizo uso de los diálogos con interrogantes, ayudas impresas y recursos tic. Estos elementos y estrategias preparadas en el marco del aprendizaje colaborativo facilitaron el desarrollo de los momentos del antes, durante y después de la lectura.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, se considera el paradigma crítico-social del enfoque cualitativo como el soporte del proceso, ya que se busca comprender, intervenir y transformar la problemática específica que acompaña a los estudiantes de la institución, además de reflexionar en torno a las prácticas educativas y las interacciones entre los actores del proceso investigativo y el contexto al que pertenecen (Sandoval, 2002).

Asimismo, el diseño que se pretende desarrollar es el de investigación-acción, definido por Elliott (1993) como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88), con el propósito de “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente” (Hernández, 2014, p.496) y generando, además, un cambio en el contexto en que la investigación es abordada a través de la participación activa de los sujetos y del investigador para poder reconocer el problema en cuestión, implementar un plan de acción y evaluar sus efectos (para este caso de comprensión lectora).

La presente investigación se desarrolla con el grado 3° de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, sede Marco Fidel Suárez, ubicada en la comuna 3 de la ciudad de Medellín. Los participantes de la investigación pertenecen al grupo 3°-2 en la jornada de la mañana, los cuales tienen edades entre 8 y 9 años. Por esto, se seleccionarán ocho estudiantes aleatoriamente, de los que cuatro serán estudiantes que hayan perdido dos o más áreas durante el periodo académico inmediatamente anterior y los otros cuatro serán aquellos que en sus notas finales hayan obtenido desempeños altos y superiores.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de datos que están siendo usados durante el proceso investigativo con el fin de ver y reconocer qué consecuencias o efectos tiene la práctica educativa (Latorre, 2003) tanto en el contexto donde se desarrollará la intervención como en los procesos de comprensión lectora de los participantes, son los siguientes: 1) cuestionarios y entrevistas a profundidad, ya que permiten contrastar lo observado y escrito en los diarios con las voces de los estudiantes, considerando sus experiencias y percepciones respecto a las lecturas, actividades y los trabajos realizados entre pares; 2) la observación participante a través del registro en los diarios de campo de las situaciones que acontecen en cada una de las sesiones trabajadas; y, por último, 3) el análisis de documentos, específicamente los textos que deben abordarse entre las parejas participantes de la investigación.

Es importante resaltar que los estudiantes tendrán una participación durante el diseño de la estrategia didáctica, ya que se tendrá en cuenta su opinión para elegir los textos a trabajar y, al mismo tiempo, las actividades, preguntas y los cuestionarios que se construyan con base en los textos seleccionados tendrán aportes de las niñas y los niños.

Si bien la investigación está en su etapa de implementación y sistematización de la información, han surgido unos resultados o categorías parciales de acuerdo con unas categorías establecidas; dichos resultados emergen del análisis y la relación de la información obtenida de los diferentes instrumentos de recolección en cada sesión de trabajo. Las categorías mencionadas son: concentración, motivación, diálogo, debate, interés, monitoreo, estrategias de lectura, ayuda y compromiso; esto posibilitará corroborar y analizar a profundidad si estas son categorías emergentes que permitan realizar el análisis y la reflexión final del proceso investigativo.

Referencias bibliográficas

- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios*, 1 (2), pp. 30-38.
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, s n.(s. v.), pp. 153-154. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/132120608.pdf>.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- García, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J. y Milagros, G. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa, aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós
- Flores, M. y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), pp. 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>.
- Galindo, J. y Martínez, I. (2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Innovare, Innovare*, 2 (3), pp. 11-22.
- Hernández Sampieri, R.; Carlos, F. y Pilar, B. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Mc Graw-Hill Education.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En: *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (pp. 24-26). Pasto: Kimpres Universidad de la Salle.
- Medina, S.; González, F. y Velásquez, W. (2016). *El taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí*. Itagüí: Universidad de Medellín.
- Ministerio de Educación (2018). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo*. Bogotá.
- _____. (2017). *Resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°*. Medellín.
- Sanabria, D. y Lozano, C. (2003). *Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Sánchez, C. y Alfonso, D. (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*, 7 (s. v.), pp. 15-18.
- Sánchez, G. (2014). Tutoría entre iguales: antecedentes históricos y principios psicopedagógicos. *Ensayos Pedagógicos*, 2 (9), pp. 91-105.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de pedagogía*, 236 (s.v), 125-138.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE Institut de Ciències de l'Educació.
- _____. (2010). Estrategias de lectura. En: *Estrategias de lectura* (pp. 33-40). Barcelona: Graó.
- Sörstad, F. (2016). *Comprensión lectora y expresión escrita-manual*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 2 (52), pp. 155-170.
- Vasco, C. E. e Isaza, G. (2002). Piaget y Vigotsky: diferencias y convergencias. *Educación y Pedagogía*, 14(33), pp. 223-239.

La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos

Eliana Teresa Galeano Tabares¹

Juan Carlos Echeverri-Álvarez²

Resumen

El artículo es una reflexión ampliada de la presentación del proyecto de tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana en el simposio doctoral organizado por las universidades de Antioquia, San Buenaventura y la misma UPB. Decimos “ampliada” porque no se limita a presentar esquemáticamente los elementos canónicos del formato, sino que extiende la reflexión sobre cómo la dupla director y tesista enfrentan las etapas iniciales de un proceso de tesis doctoral. Además, reconoce la importancia de escenarios como el simposio precisamente para que los proyectos puedan tener, desde sus etapas tempranas, las posibilidades de exponerse y ser realimentados por la comunidad académica.

Palabras clave: convivencia escolar, método genealógico-arqueológico, archivo.

1 Magíster en Educación. Estudiante de doctorado en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de Básica Primaria de la Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: elianateresa.galeano@upb.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3650>

2 Director de tesis. Docente Titular Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Doctorado en Educación/director del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Correo electrónico: juan.echeverri@upb.edu.co; <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>

Introducción

Este artículo ha representado un reto enorme y una posibilidad todavía mayor. Como estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, fue una sorpresa recibir la invitación a participar como ponente en el seminario organizado con los programas doctorales de las universidades San Buenaventura, de Antioquia y Bolivariana. Pero al conocer la condición de ser trabajos para tesis próximos a la graduación, la primera reacción fue de temor por la desventaja de ser estudiante de tercer semestre que todavía no había presentado la defensa del proyecto para alcanzar la candidatura. Después de algunos balances con el director sobre las fortalezas y debilidades del estado del proyecto en ese momento, la decisión final fue participar para mostrar una línea de pensamiento en desarrollo, apropiándome de cierta manera las palabras de Foucault cuando decía que las investigaciones en ciernes son las que mejor admiten comentarios porque todavía el espíritu es lo suficientemente flexible para avenirse con ellos, por más duros que sean (Foucault, 1996).

Se presentó en el simposio el proyecto de investigación doctoral en educación *La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos*. A primera vista, parece que en el título hay redundancia y se puede objetar que separar estas tres instancias es un exceso metodológico, máxime si una aproximación apenas superficial muestra que cada uno de esos términos involucra necesariamente a los otros dos —por ejemplo, en una noción operativa como práctica discursiva se hace evidente la inmanencia entre ellas (Foucault, 2002; Castro, 2004)—. Sostener la tríada, pese a las posibles objeciones, tiene que ver con que discursos, prácticas y usos exigen un esfuerzo inicial de extrañamiento, es decir, de una mirada que descarta suponer la emergencia de la convivencia escolar como el resultado simple de una directriz internacional, de alguna ley nacional, del balance de una cumbre educativa o de la mera voluntad de un gobernante; también evita suponer que la convivencia es un asunto natural de la escuela y, correlativamente, de los maestros; exige, mejor, un trabajo que recaba en lo que se dice, en lo que se hace y en cómo se usa eso que se dice y se hace en relación con la convivencia. Precisamente, en los desfases y las tensiones entre lo que se dice y lo que se ve, entre lo que se ve y se hace, entre lo que se hace y se dice en la sociedad sobre un fenómeno particular, es que aparecen las problemáticas para las disciplinas sociales.

Este trabajo de investigación doctoral, además de este extrañamiento exige, por un lado, organizar registros diversos (vinculados a cada uno de los

componentes de la tríada) como elementos verificables de esa emergencia, y, por el otro, tener en cuenta precedentes y consecuentes menos visibles, más dispersos, pero que se reconocen como parte de la misma serie de enunciados que terminaron por constituir la práctica discursiva de la convivencia en la escuela. Por lo tanto, la decisión inicial del proyecto ha sido abordar la convivencia escolar con una perspectiva crítica que plantee dudas razonables desde la forma misma de enunciar las preguntas en un tema tan recurrido y valorado positivamente sin juicios ni balances (Rose, 1996).

Sería fácil, casi obvio, y seguramente esperado institucionalmente, que una docente de la educación básica, y su director, se unan sin resistencia al coro de la invocación constante de la convivencia y terminen por hacer preguntas que supuestamente ofrecerían otra solución institucional al problema de su deterioro. Empero, se considera más interesante, y a la larga benéfico, reconocer las condiciones de emergencia de la convivencia como discurso *in crescendo*, así para la escuela en Colombia esta emergencia no sea el ponderado proceso de fortalecimiento democrático por vía educativa, sino un acontecimiento cuyas implicaciones van más allá de lo que invoca la educación como ideal social.

Pero la decisión sobre la elección de la temática había que reforzarla con la respuesta a una pregunta: ¿la intención crítica por sí misma autoriza convertir en tesis doctoral un tema que, a cambio de profundidad, parece producir aburrimiento y apatía en espacios académicos? La primera parte de la respuesta tiene un carácter general retórico: si los doctorados tienen la responsabilidad de fomentar el desarrollo del país y apropiar los problemas científicos y sociales al más alto nivel, parece una evidencia grosera que la convivencia escolar sea uno de los problemas que tendrían que ser abordados por un doctorado en educación para ofrecer explicaciones más allá de los lugares comunes y de las invocaciones democráticas. La perspectiva crítica es un mejor aporte a la construcción de una cultura de paz porque habilita para mejores desarrollos por su cabal comprensión histórica.

La segunda parte de la respuesta es un poco más larga: desde el inicio de mi proceso doctoral como estudiante, a pesar de los variados cuestionamientos al tema y a las consecuentes dudas surgidas, pertinazmente insistía en que por lo menos tenía una cosa clara en relación con la tesis: esta tendría que ver con la convivencia en la escuela. Un tema que, como docente de escuela, por un lado me representa la experiencia de una tensión constante en la cotidianidad institucional, y, por el otro, conexo a este, se convierte en un interés académico en relación con los discursos gubernamentales que

la fomentan, con las prácticas habituales y con los usos de esta convivencia con fines académicos y políticos por fuera de la misma escuela. En principio, ciertamente, ese interés por la convivencia escolar estaba todavía limitado por el deseo de ofrecer a la institución educativa una alternativa doctoral para mejorarla, pero la formación doctoral misma ha coadyuvado a desplazar la perspectiva hacia el esfuerzo de descifrar sus significados menos evidentes que su discurso superficial solapa.

Lo cierto es que el tema de la convivencia escolar, que desde mi lugar de enunciación parecía una pregunta lógica, pertinente y necesaria, en ámbitos académicos producía un desencanto mal disimulado o hasta un aburrimiento manifiesto de volver sobre más de lo mismo, es decir, volver a unas invocaciones sin eco y sin más consecuencias que su propia proliferación para consumo de maestros. La literatura sobre convivencia (y sus relaciones: conflicto, violencia, disciplina, *bullying*, matoneo, autoridad, inclusión) conforman un volumen documental generoso, con el cual se demuestra que el tema de la convivencia ha sido de interés en la educación colombiana. Sin embargo, tal vez, como decía Heidegger (2005), no ha dado que pensar: el interés es una posición pasajera y a veces superficial que se nutre de la novedad, pero que pasa rápidamente al aburrimiento cuando aparece otro nuevo interés, más novedoso. Por eso, hemos fijado el propósito de reflexionar, también en sentido heideggeriano, sobre la convivencia (Heidegger, 2002). Este propósito de convertirla en algo que da que pensar es lo que justifica que se aborde como tesis doctoral. Es decir, no es un trabajo que se suma a la corriente de discursos sobre ella, sino que trata de hacerse al lado para explicar el flujo mismo de esos discursos para comprendernos a nosotros mismos mediante su análisis; aunque, pese a todo, sea parte del flujo mismo que interroga. Pero se suma con el intento de reconocer cómo han llegado a ser las cosas que hoy son.

El artículo, en fin, por estar el proyecto en la fase de formulación, se configura como una estrategia divulgativa de lo que se piensa en torno a una problemática educativa y social, y como una estrategia didáctica de investigación en tanto se detiene en lo que generalmente no se ve en una tesis: el taller. En él se dejan ver las deliberaciones, los devaneos, las preguntas y aproximaciones a un tema que se quiere pensar de otro modo, porque el pensamiento común sobre este objeto, la convivencia escolar, viene formateado en términos de un valor positivo que, en vez de potenciarlo, se convierte en un obstáculo para repensarlo con mejores perspectivas académicas, educativas y sociales.

El artículo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, está el planteamiento que, en este caso, remite a lo que se está pensando al convertir la convivencia escolar en algo que debe ser pensado; luego, se hace una breve reflexión sobre un objetivo general que demanda tiempo y reflexión; a continuación, hay una primera aproximación metodológica, y, por último, unas palabras finales que ponen el trabajo en perspectiva de convertirse en una tesis doctoral en educación.

Planteamiento

En el gobierno republicano es en el que se tiene necesidad de todo el poder de la educación, ya que es necesario que la virtud y la ciencia se divulguen; entiendo por virtud el amor a las leyes, y siendo necesaria para ello la libertad.

Montesquieu, en Luzuriaga (1977)

Desde su emergencia legal en el siglo XIX³, la escuela ha sido espacio privilegiado para la construcción de la nación y la ciudadanía. Retrospectivamente, inclusive, pese a sus muy denunciadas lógicas disciplinarias y de control, puede afirmarse que hace doscientos años ha sido un espacio de paz, básicamente porque si “la guerra no es el estado habitual de las sociedades”, mucho menos es el estado habitual de las escuelas (Querrien, 1994). Por el contrario, desde la misma conformación de los Estados nacionales, la dimensión educativa ya se dejaba ver como la condición de posibilidad de la democracia y, correlativamente, de una convivencia distinta en las márgenes de la ley. En el siglo XVIII, se expresaba de la siguiente forma:

Los poderes públicos están organizados: la libertad, la igualdad existen bajo la vigilancia todopoderosa de las leyes; la propiedad ha encontrado de nuevo sus verdaderas bases; sin embargo, la Constitución podría quedar incompleta si no se le añade, como parte conservadora y vivificante,

3 Se toma como referente de análisis la emergencia de los Estados constitucionales y la creación legal de la escuela. Esto no significa que, para otros intereses de investigación, la escuela pueda ser remitida a procesos de mucho mayor alcance en términos sociales y culturales. Véase Querrien (1994).

la instrucción pública, a la que sin duda debemos llamar poder, ya que abarca un orden de funciones distintas que deben actuar constantemente en el perfeccionamiento del cuerpo político y en la prosperidad general (Talleyrand, 1791).

En las sociedades occidentales, la escuela se constituyó como un dispositivo⁴ de gobierno de la población y, por ende, de la construcción de la ciudadanía que requiere la democracia para su constante vigencia, exhaustividad y transformación. La educación, desde ese momento, ha sido la estrategia para construir la libertad que fundamenta y legitima la democracia, y, al mismo tiempo, el instrumento para contener los posibles desbordes de esa libertad, que afecten el orden social establecido: “En los países republicanos en donde la forma del gobierno supone un grado de libertad más alto que el que se conceden otros sistemas, es especialmente donde se hace más imperiosa la necesidad de educar a las masas; medio único y seguro de evitar que ellos lleguen al abuso de esa libertad y caigan en un estado de desmoralización” (*El Progreso*, 1875, s. p.).

Así, pues, hay una inmanencia entre educación y democracia (Dewey, 1998). La escuela republicana responde a la pregunta de Kant (2003) de cómo educar en la libertad mediante la coacción: la escuela encierra, disciplina, para hacer libres a las personas, porque solo esta libertad individual y colectiva legitima la forma de gobierno democrático. Mediante el “disciplinamiento” se adquiere el gesto del respeto a la ley como marco de actuación individual. Para que la abstracción democrática se desplace hacia la experiencia y la cultura, se requiere que los nuevos miembros de una sociedad adquieran por la educación aquello de lo que vienen desprovistos por nacimiento: “Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío” (Dewey, 1998, p. 15).

La historia de la escuela nunca ha sido la de su intrínseca violencia, del conflicto o de otras formas de comportamiento desvinculados de sus fines sociales. Inclusive las mismas denuncias constantes de autoritarismo de los docentes y de los saberes que la habitan no hacen parte de una historia de represión, sino que por sí mismas son fórmulas de producción de libertad

4 Para la noción de dispositivo, véase Agamben (2011).

mediante el mecanismo expedito de denunciar pertinazmente su ausencia o precariedad (Echeverri, 2015). Una vez comprobada su intrínseca sociabilidad positiva, asombra que en las últimas décadas en la escuela colombiana surjan fenómenos como la violencia, la falta de autoridad, el conflicto y el matoneo, que fuerzan la pregunta por la convivencia no solo en espacios académicos, sino que, a escala gubernamental, fuerza incluso el intento de instaurarla, o por lo menos mejorarla, mediante el mecanismo de convertirla en ley de la república (Ley 1620 de 2013).

El tema de la convivencia les pone una alerta a los investigadores cuando el laboratorio mismo de la sociabilidad, la escuela, está maltrecho y tiene que buscar remedios para curar lo que debería producir socialmente. ¿Será, en lógicas de inmunización, que se requiere una escuela violenta y conflictiva para experimentar en ella y producir defensas para vacunar a la sociedad? (Esposito, 2006). ¿O quizás endilgar a la escuela la responsabilidad de la convivencia libra al Estado de otro tipo de obligaciones históricas? Para responder estas preguntas, habrá que examinar el proceso mediante el cual se llega a que el laboratorio de ciudadanía tenga que intervenir porque adolece de falta de aquello que debe producir: convivencia. En este sentido, entonces, surge una pregunta rectora: ¿cómo devino la escuela disciplinaria en escuela violenta y, correlativamente, en escenario de políticas de convivencia?

Además, este es el tercer argumento, pese a la cantidad de literatura sobre estos fenómenos escolares que afectan una convivencia pacífica⁵, no existe un estudio con mirada crítica sobre las condiciones de emergencia y los consecuentes desarrollos de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar. Por el contrario, un balance somero muestra que la mayoría de los trabajos se orientan por una intención ora de denuncia por su deterioro, ora por ofrecer alternativas más o menos ideales para su mejoramiento continuo hasta su instauración definitiva. Esa carencia es un problema tanto para el saber educativo como para la administración del Estado, del sistema educativo y de las instituciones que lo conforman, porque la falta de conocimiento verificable sobre este fenómeno puede llevar a invocaciones sin fundamento o a procedimientos y políticas erróneas que no coadyuvan a la fundación de una mejor convivencia, sino a la permanencia de sus retóricas

5 Véase, por ejemplo, Arias (2002), y en Latinoamérica, las publicaciones de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar: <http://www.convivenciaescolar.net/>.

como estrategia para solapar otras problemáticas más perentorias y quizás, hipotéticamente hablando, las causas profundas que imposibilitan formas auténticas de convivencia democrática en la sociedad colombiana.

La escuela no solo debe convivir en paz, sino que debe hacerlo mientras enseña esta forma de habitar la sociedad democrática como ciudadanos. Pero esta función forzosa de la escuela generalmente lleva a los juzgamientos, a las exigencias desbordadas y a las denuncias por tener responsabilidad de los problemas sociales; por esto es por lo que se debe indagar por las lógicas profundas de la emergencia de la convivencia como problema educativo. La convivencia en tanto construcción discursiva pertinaz, esperanzadora, corre el riesgo de hacer olvidar las prácticas no tan esperanzadoras en las cuales se constituyó.

Hay otro asunto que justifica y hace necesaria una pregunta genealógica por la convivencia escolar en Colombia: la firma del acuerdo con las guerrillas de las Farc-Ep le otorgan renovada importancia a esta búsqueda de la convivencia en las escuelas —no solo para ellas mismas tener una sociabilidad más ponderada, sino para que coadyuven a forjar una cultura de paz—. Un cuarto argumento habla de la posibilidad de comprender la complejidad de un fenómeno histórico social más allá de su aparición en las políticas públicas educativas y, mejor, que permita comprender ciertas lógicas de poder y de gobierno que se asocian con estos discursos y prácticas aparentemente transparentes.

Con estos argumentos surgen algunas preguntas que igualmente justifican el trabajo en términos de pertinencia: ¿la paz en Colombia puede decantarse socialmente por la vía de una mejor convivencia escolar? ¿Tiene esa búsqueda escolar un verdadero efecto en las complejas relaciones políticas, económicas y culturales? ¿La convivencia escolar propicia o, por el contrario, produce el efecto de su artificial enrarecimiento? ¿En qué lógica histórica los viejos problemas disciplinarios se convirtieron en problemas de convivencia? En fin, un trabajo como el de esta tesis tiene que hacer una pregunta aparentemente obvia, pero hasta ahora no directamente formulada y, en consecuencia, sin respuesta apropiada: ¿para qué sirve la convivencia en la escuela?

Precisamente, ese es el objeto del trabajo de doctorado: adoptar una mirada arqueológica-genealógica para describir las condiciones de emergencia y el desarrollo de retóricas que tienen muchas más intenciones y efectos que las que se ven en la superficie de sus enunciados. Es decir, proponer una mirada de conjunto que, como dice Rose (1996), en vez de imponer un juicio

sobre la convivencia la haga posible. Imponer un juicio sobre este tema sería suponer que con solo nombrarla se justifican argumentos, intervenciones y proyectos que prometen fundarla porque son capaces de dejar atrás las necesidades de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1979), de morigerar las formas del control (Deleuze, 2006), de potenciar las formas administrativas del gerenciamiento para pensar una ciudadanía que convive cada vez mejor gracias al tratamiento emocional de cada persona (Grinberg, 2008; Nussbaum, 2014).

Objetivos

En los trabajos académicos de pregrado, especialización, maestría, y cada vez más en los trabajos de tesis doctoral, los objetivos parecen convertirse en un apartado protocolario que, sin mucho esfuerzo, se redacta con uno de los tres verbos constantes en ejercicios de formación: analizar, caracterizar o describir. Sin embargo, hemos pensado con detenimiento el objetivo y, pese a que este necesariamente termina convertido en una fórmula esquemática de formato para sintetizar el trayecto de investigación, lo cierto es que el nombrado “objetivo general” no logra mostrar cabalmente la complejidad del propósito de investigación y, por esta causa, ese propósito debe quedar bien explicitado desde el planteamiento del problema.

Por esta complejidad del objetivo, la discusión con el director ha girado en torno a tres asuntos: uno, ya mencionado, que exprese claramente el tema de investigación por cuanto el objetivo y, consecuentemente, el título posible, son la primera síntesis del contenido convertido en guía constante de trabajo; dos, en un doctorado se piensa hasta la angustia cómo hacer un trabajo representativo del más alto nivel de formación, pero, simultáneamente, tan acotado que pueda ser desarrollado por una persona en los apretados tiempos de formación académica; tres, de larga deliberación ha sido el verbo del objetivo principal en relación con los alcances previstos y las actividades a realizar.

Si bien se ha vuelto a la tríada de verbos para proponer un análisis, es porque este está bien avenido con las necesidades del proyecto. Si, por un lado, caracterizar se refiere a presentar sistemáticamente los elementos que constituyen un proceso, un objeto o una persona, por tanto, caracterizar exige un tipo particular de organización y presentación de las fuentes y la información; analizar, por su parte, significa que la información es tamiza-

da por un proceso que la transforma en algo diferente de lo que era en su expresión espontánea, pasar de ser documento a ser monumento, es decir, que la fuente se trabaja desde su interior con mecanismos de clasificación, organización y descripción particulares.

En fin, se presenta el objetivo general del proyecto para, en relación con él, poder escuchar los comentarios que se desprenden, por ejemplo, en relación con su alcance, viabilidad, claridad y comunicabilidad. Por ahora, pensamos que el objetivo propuesto comporta los elementos que la hacen una tesis doctoral innovadora, pero, al mismo tiempo, bien delimitada en relación con las posibilidades reales de ejecución.

Objetivo general

- Analizar las condiciones de emergencia y las transformaciones de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar en Colombia desde una intención crítica y un enfoque arqueológico-genealógico.

Ciertamente, como se dijo, el objetivo general es incapaz de expresar el propósito de pensar de otro modo la convivencia escolar en Colombia y, quizás, en otras partes de Iberoamérica. Es decir, el objetivo no alcanza a mostrar el combate de una maestra de escuela contra los impulsos inculcados institucionalmente de demostrar la importancia de la convivencia con algún enfoque de moda como el de las emociones y, consecuentemente, prometer intervenciones reparadoras. Analizar significa contar con un referente mediante el cual se tamiza una información dispersa para reconocer lo que no se logra ver en la superficie de los discursos sobre la convivencia y, tal vez, reconocer que en ella no hay una posibilidad real de convivir mejor, sino una proliferación discursiva que la enrarece a tal punto que todo lo que vemos es su deterioro constante.

Método y procedimientos

Se adaptan presupuestos de la arqueología y la genealogía en perspectiva de Michel Foucault. En estos términos metodológicos, el trabajo es, al mismo tiempo, simple y complejo. Simple, por cuanto cada vez es más fácil reconocer los presupuestos genealógicos para cualesquiera trabajos en los

que el pasado sea elemento constitutivo; en cierta forma, las enseñanzas de la genealogía se han convertido en lugares comunes a la hora de hacer historia sin sujetos trascendentes, sin orígenes creadores y sin dignidades prevalentes, porque se reconoce con facilidad la urgencia de investigaciones que “perturben y fragmenten, [que] pongan de manifiesto la fragilidad de aquello que parece sólido, lo contingente de aquello que parece necesario, las raíces mundanas y cotidianas de aquello que reclama nobleza excepcional (Rose, 1996, p.1) Complejo, porque no es fácil aproximarse a ciertos objetos, como la convivencia escolar en Colombia, a primera vista simples y locales, con un método que ha mostrado sus cualidades en trabajos “epocales”, de cierta larga duración. Además, no es fácil y hay pocos referentes para pasar de decir que se van a convertir los documentos en monumentos. En cierta forma, en las investigaciones educativas la arqueología y la genealogía son más objetos del discurso que procedimientos sistemáticos del tratamiento de la información.

Así, pues, se opta por un enfoque genealógico-arqueológico, es decir, se toman herramientas de la genealogía no para remontarse hacia las milenarias condiciones de emergencia de la convivencia, sino para aplicar las preguntas de la genealogía a problemáticas menos amplias en las lógicas vigentes de un Estado constitucional como Colombia. Inicialmente, se siguen de cerca las indicaciones de Nietzsche (2005), expuestas en la *Genealogía de la moral*, cuando preguntamos: ¿en qué condiciones se formó un discurso sobre la convivencia como responsabilidad y forma de ser de la escuela colombiana? ¿Estos discursos han frenado o han estimulado hasta ahora el desarrollo de esa misma convivencia? ¿Son un signo de empobrecimiento de la vida escolar o, por el contrario, en ellos se manifiestan el valor de su futuro y del de la sociedad? ¿Cómo se compagina la insistencia en la convivencia con la calidad de la educación? ¿A qué intereses responde esta retórica más allá de las evidentes invocaciones democráticas?

También se sigue de manera cercana a Nietzsche cuando nosotros argumentamos sobre la necesidad de una crítica de las retóricas de la convivencia escolar, porque “hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores” y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y las circunstancias en que surgieron, se desarrollaron y se modificaron (Nietzsche, 2005). Así, ¿por qué no comenzar el proyecto de tesis con la sospecha de que el discurso de la convivencia, en vez de producirla realmente, sirve para enmascarar muchas de las cosas que la hacen imposible en las condiciones reales de existencia de la escuela colombiana? (más aún:

que justamente el discurso de la convivencia sea culpable de que no se alcance toda la potencia de lo que sería el fin socializador de la escuela). ¿Podrían acaso ser los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia otro peligro para su desarrollo menos violento o afectado? De ahí que el trabajo, en vez de invocar la convivencia, se proponga formular de otro modo las preguntas posibles de hacer sobre la escuela e intentar “percibir la singularidad de los sucesos; [para] encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia [...], captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles” (Foucault, 1971, p.12).

En términos operativos, una investigación con talante genealógico-arqueológico exige documentos: materiales diversos, dispersos y abundantes “que permitan construir pequeñas verdades sin apariencia, establecidas por un método severo” (Foucault, 1971, p. 13) y que sea capaz de mostrar que detrás de asuntos como la convivencia escolar no existe un secreto esencial bajo una aparente unidad, sino proliferación de sucesos, discursos, usos que la han ido formando hasta volverse una práctica discursiva. Por tanto, la idea no es remontarse en el tiempo para defender una continuidad, sino sostener en los análisis la dispersión que la caracteriza: mostrar que “en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino el accidente y la contingencia”. Por esto, sin duda, en cuanto al origen y desarrollo de la convivencia educativa, si se descarta de una vez un pasado fundacional venerable, se podrá optar por una crítica que los incorpore en lógicas de saber y poder (Foucault, 1971).

El proyecto no busca dar con un origen de la convivencia escolar, sino con unas condiciones de emergencia, es decir, con una procedencia. Y la búsqueda de procedencia no funda idílicos momentos de aparición, sino que, por el contrario, “remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1971, p.12). La emergencia habla de un no lugar o, para sintetizar a Foucault, la emergencia habla de que nadie es responsable de una emergencia porque una emergencia siempre se produce en los intersticios.

Ahora bien, este trabajo de indagación genealógica requiere asumir como constitutiva del método la otra herramienta de influjo foucaultiano, la arqueología, puesto que, si bien la genealogía como toda forma de historia trabaja con documentos, la arqueología funge como el archivista: posibili-

dad de cartografías y organización documental en estratos que acicatean la memoria con viejos testimonios presentados como síntomas del presente. Para eso construye un archivo de época con libros, publicaciones, crónicas, registros, instituciones, edificios y leyes, entre los más visibles. La arqueología exige excavar hasta ciertas profundidades para extraer lo que está enterrado y, al mismo tiempo, trabaja en la superficie, atenta para articular lo que está en ella con las del mismo tipo que dejaron de verse por su enterramiento paulatino.

El archivo del proyecto

Entiendo por archivo el conjunto de los discursos efectivamente pronunciados. Este conjunto es considerado no sólo como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de [sic] la historia, que da la posibilidad de aparecer a otros discursos.

Michel Foucault (2002).

En palabras del mismo Foucault, “el archivo es la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (1979, p. 219). Es un conjunto de reglas para establecer de qué se puede hablar, qué es posible ver —y, correlativamente, qué es posible hacer— y cuáles enunciados serán conservados en la memoria colectiva, ora de manera espontánea por el grupo social, ora por los esfuerzos específicos de la educación; qué enunciados reconoce como válidos, discutibles o inválidos; qué enunciados reconoce como propios y cuáles como extraños; qué enunciados de otra cultura retiene, valoriza o reconstituye; a qué transformaciones, comentarios, exégesis o análisis los somete; cómo define la relación del discurso con su autor, qué individuos o grupos tienen determinada clase de enunciados, cómo la lucha por hacerse cargo de los enunciados se desarrolla entre las clases, las naciones o las colectividades (Castro, 2004). “La arqueología describe discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo” o mejor, “la arqueología es, en sentido estricto, la ciencia de este archivo” (Castro, 2004).

Ahora bien, las definiciones foucaultianas de arqueología y, correlativamente, de archivo, presentan un reto metodológico. Según el filósofo,

el umbral de existencia del archivo está fijado por lo que separa nuestros discursos de lo que ya no podemos decir: concierne a algo que todavía es nuestro, pero no a nuestra actualidad. Por ello, la arqueología y la genealógica son “epocales”, gustan de umbrales y rupturas; se detienen en lo que debemos recordar para mostrarnos lo que ya no podemos seguir siendo como sociedad o cultura. En este sentido, muchos trabajos académicos hacen genealogía de lo próximo, de lo inmediato, de lo que no ha cesado de ser ni ha marcado una cesura. Para los más ortodoxos, tal cosa es impropcedente; sin embargo, como en nuestro caso, este giro metodológico tiene su razón de ser: con las mismas herramientas que se logran definir emergencias, desarrollos y rupturas, también se pueden describir y analizar ocurrencias, permanencias y estados de las situaciones. Como se ha reiterado, el propósito del trabajo es precisamente identificar el acontecimiento de emergencia de la convivencia como recurrencia educativa y las formas de su decantación y transformación.

Ahora bien, “archivo” no es solamente un concepto para el tratamiento de los discursos, sino un espacio de organización de esos discursos. Es decir, en términos prácticos, el archivo funciona también al estilo de una forma de organización de información. Para hacer este trabajo se requiere un archivo que contenga de manera organizada un corpus documental bien planeado desde el principio y, al mismo tiempo, abierto a las incorporaciones imprevistas. Se organiza un archivo en varias series interrelacionadas de manera variable, inclusive cuando pareciera existir cierta ausencia de relación. Se opta, entonces, por la siguiente organización.

- Campo de saber educativo: base de datos, buscadores, saber académico: (libros, artículos). Las bases de datos Sage, Science, Scopus, Teylor and Francis, Emerel. Buscadores como Google.
- Organismos internacionales: cumbres de edición, OCDE, UNESCO, Cepal, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Legislación colombiana: desde la Constitución, leyes reglamentarias y todos sus desprendimientos que tengan que ver con la convivencia y familiares.
- Programas derivados de administraciones: las diferentes secretarías de educación en el país ponen al servicio programas que interpretan y usan la convivencia de manera particular.
- Prensa: selección de por lo menos un periódico de alcance nacional para indagar cuándo comienza la preocupación por la convivencia escolar en los medios de comunicación y en relación con qué tipo de fenómenos.

- Instituciones educativas con representatividad: mirar los discursos y las prácticas en algunas instituciones que se consideren especiales por alguna circunstancia durante el proceso de investigación.

El análisis: arqueología

Pese a que el documento se trate como monumento, lo cierto es que el sentido no está en él. Ni documentos ni monumentos hablan sin preguntas, sin reflexión y sin análisis. Por lo tanto, se requiere una forma de análisis para otorgarles el valor de acontecimiento que requieren, pero al mismo tiempo para relacionarlos con otros en cierta regularidad de los enunciados hasta conformar una práctica. Es por esto por lo que la arqueología complementa metodológicamente las preguntas genealógicas para un tratamiento sistemático de las fuentes. En el problema de la convivencia, el análisis genealógico implica un trabajo diversificado, porque, así como la convivencia se da en lugares y contextos diversos, los discursos sobre esa convivencia amplían esa diversidad; allí, el trabajo del investigador es reconocerlos no de una vez y para siempre, sino verlos en su especificidad. Así, pues, si la genealogía indaga por la constitución de saberes, discursos y tipos particulares de sujetos, al hacer genealogía de la convivencia escolar se construye una arqueología de un saber particular que amerita reconocer la emergencia, quizás mundana, de su actual valoración social y educativa.

Y ¿cómo procede quien hace arqueología más allá de la descripción teórica? Los siguientes son pasos que el proyecto prevé para su desarrollo:

1. No se procede a ubicar los discursos para repetir lo que dicen, mostrar su intención formativa o ponderar su lugar privilegiado de enunciación, sino que lo que se hace es, primero, reconocer su procedencia: “disociar al Yo y hacer pulular, en los lugares y plazas de su síntesis vacía, mil sucesos perdidos hasta ahora” y luego atender a su emergencia: “la entrada en escena de las fuerzas”, cosas que existen en el orden de las series homogéneas y discontinuas (Foucault, 1971). Trabajar el documento desde dentro: hacer una “descripción intrínseca del monumento”, no buscar lo que dicen los discursos de algo fuera de ellos, sino lo que dicen de sí mismos. Analizar los documentos como objetos que hablan de un pasado que todavía portan.
2. “Transformar los documentos en monumentos” se refiere a la forma

en que el documento debe leerse. El documento no es un objeto, sino una práctica, y esta a su vez no es simplemente un acto, en el sentido de una acción deliberada: en la práctica no existe nada oculto: la práctica misma produce diferentes tipos de sujetos, no son estos los que planean las prácticas. El análisis arqueológico hace del documento un monumento porque lo trabaja desde adentro, analiza sus lógicas inmanentes, sus dinámicas y la forma en que funciona en la sociedad.

3. La arqueología como modo de análisis documental habla de una forma específica de lectura: lo que produce un documento es el modo en que se lo lee. Para un trabajo como este, la idea es que un variado corpus documental pueda asumirse como monumento. Todo discurso puede analizarse en su lógica concreta de enunciación. ¿Cómo se analiza? Se tienen en cuenta las formaciones discursivas como “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979, p. 200). Formaciones discursivas que se construyen en relación con cuatro asuntos: los objetos, los conceptos, las modalidades enunciativas y las estrategias discursivas. La arqueología en un análisis intrínsecamente histórico: en un estrato arqueológico del discurso sólo existe históricamente, como un a priori histórico y no formal (Foucault, 1979).

Por último, la metodología se rige inicialmente por preguntas del siguiente tenor: ¿qué acontecimientos, procesos o coyunturas dentro y fuera del país han exigido intervenciones sobre la convivencia? ¿Se ha beneficiado la idea de convivencia con nuevos desarrollos académicos y vivenciales? ¿Las exigencias de trabajar la convivencia en la escuela se relacionan más con decantar una forma de estar en los estados democráticos o como herramienta dudosa para combatir las violencias? ¿Cuáles son los productores de las invocaciones de convivencia? ¿Es realmente posible la apropiación de la convivencia a través de sus discursos y prácticas escolares? ¿Qué condiciones posibilitaron el desarrollo de estrategias por la convivencia?

Comentarios finales

Las presentaciones parciales de los proyectos de investigación en programas académicos en educación (maestrías y doctorados) responden a cierto

esquematismo que sirve como guía inicial de preguntas, reflexiones e hipótesis precarias. Es importante, empero, exponerse en etapas iniciales: es una condición del investigador solitario que tiene como único interlocutor constante a quien funge como director; así se logra una interlocución con una comunidad académica amplia y se presentan los argumentos a expertos que los cuestionen para reacomodarlos, pero también a personas no expertas para saber si la dimensión de comunicabilidad está funcionando correctamente. ¿Comprenden lo que estoy diciendo en torno a una problemática, así yo misma y mi director pensemos que está claro? Tenemos que partir del hecho de que una impugnación, una solicitud reiterada de mayores explicaciones lo que requiere es repensar, reformular, reescribir.

Por supuesto, en el formato de presentación hay otros elementos que el espacio en este artículo no permite incorporar; nos referimos a los referentes conceptuales, al estado de la cuestión, por ejemplo. Por ahora, podemos adelantar dos cosas a este respecto. Por un lado, no hemos encontrado, aún, investigaciones que sean un precedente indispensable de lo que hacemos, pero, como se ha dicho, al mismo tiempo los trabajos sobre la convivencia son numerosos; por el otro, los referentes conceptuales están circunscritos a los trabajos de Michel Foucault en cuanto a las nociones de arqueología, genealogía, práctica y discurso. El concepto de “uso”, sin embargo, tendrá otros referentes, como los de Giorgio Agamben, inicialmente. Cada uno de estos conceptos teóricos y metodológicos, se comprende, requieren un despliegue amplio y suficiente. Sin embargo, otro argumento para no desplegarlos aquí es que han sido muy bien expuestos, entre otros muchos, por Castro (2004), y repetir aquí esos argumentos no le añadiría nada a la comprensión del problema a investigar (lo que, realmente, es el objetivo del escrito, como lo fue del simposio doctoral que convocó los trabajos).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006) Profanaciones. Anagrama Colección argumentos.
- . (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 73, pp. 249-264. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 12(5), pp. 1-7.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Echeverri-Álvarez, J. C. (2015). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia, 1821-1946*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Esposito, R. (2006). *Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos..
- _____. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1997). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2017). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* La Plata: Terramar.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luzuriaga, Lorenzo (1977). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- Nietzsche, F. (2005). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Londres: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- El Progreso* (1875). Panamá. N.º 34. 17 de junio.

Epílogo

- Tendencias de investigación en los estudios de Maestría y Doctorado en Educación,
- El Coloquio como espacio colaborativo en la escritura doctoral

Tendencias de investigación en los estudios de maestría y doctorado en Educación

Milton Daniel Castellano Ascencio¹
Juan Camilo Vásquez Atehortúa²

El texto *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* discute problemas que, en su mayoría, se ubican en el campo de las preocupaciones comunes de la educación y la pedagogía. En las investigaciones, las problematizaciones se mueven en el ámbito de las prácticas de enseñanza y las prácticas pedagógicas. Es evidente la preocupación por las prácticas del maestro en relación con el conocimiento didáctico, el trabajo alrededor del contenido, de los métodos y las estrategias de enseñanza. El interés se dirige hacia el impacto de las decisiones y apuestas didácticas de los maestros, los contenidos y la intención con que se enseñan, y las estrategias y los métodos que se eligen; aspectos, todos, considerados determinantes en la generación de aprendizajes y, principalmente, de capacidades en los procesos académicos. Toda esta discusión se plantea en el marco de disciplinas que organizan el currículo de las instituciones educativas.

Algunos estudios se interesan por la formación docente y la práctica pedagógica, y tensionan la acción del docente en su dominio disciplinar y en

-
- 1 Docente titular Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Doctor en Lingüística. Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo electrónico: doctoradocienciaseu@usbmed.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0173-0860>
 - 2 Docente Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Magíster en Antropología y Etnografía. Coordinador de la Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Medellín. Correo electrónico: jucvasquez@udem.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5603-7609>

algunas condicionantes de su práctica, que se expresan en el hecho de que fenómenos aparentemente externos les imprimen ciertos elementos y características a las dinámicas bajo las cuales opera la práctica. Estos elementos proponen el problema de la profesionalidad del docente.

En consideración de lo anterior, este capítulo de cierre hace una lectura para identificar las perspectivas de investigación que se abren, los rumbos que toma el debate y hacia dónde se dirigen las búsquedas y los métodos (que se mueven entre formas conservadoras o tradicionales y nuevas formas o formas híbridas de investigar).

Como se señaló desde un comienzo, tanto el coloquio como este libro surgen de las reflexiones que la época propone sobre los cambios sociales y educativos, el avance de la tecnología, la globalización del sistema económico, la cultura y la sociedad para dilucidar en el siglo XXI. Estos cambios se asumen como retos que se deben abordar desde el ejercicio profesional, la formación académica, el desarrollo de la investigación en educación y la formación ciudadana.

La revisión conjunta de problematizaciones, apuestas metodológicas y resultados obtenidos señala algunas tendencias en estos frentes. En ese sentido, se identifican tres ejes temáticos que hemos denominado “momentos”: el primero es “gestos, postulados y prácticas alrededor de la formación”; el segundo es “relaciones entre conocimiento didáctico y competencias” y el tercero es “miradas históricas sobre lo socioeducativo”. La denominación de cada momento intenta recoger elementos comunes que permiten la agrupación e identificación de descriptores que indican las rutas que los distintos estudios trazan. A continuación, se detallan los tres momentos.

Momento 1: Gestos, postulados y prácticas alrededor de la formación

El grupo de investigaciones que ubica en este primer momento se caracteriza por la formulación de preguntas sobre la formación, particularmente sobre la formación docente, en perspectivas y ámbitos diversos, tanto en la educación inicial como en la educación superior. Algunas de estas preguntas se focalizan en aspectos disciplinares en los que la mirada sobre la formación docente se ocupa del desarrollo de capacidades o competencias en quienes se forman en las facultades de educación; allí se centran los intereses investigativos, aunque, además, contemplan las competencias emocionales de los docentes, un asunto poco revisado y que se relaciona estrechamente, con el bienestar y la salud mental de los maestros. El interés se encamina a develar el estado de estas competencias y a valorar las herramientas, las situaciones

y la calidad de las apuestas formativas para su despliegue en los maestros y en quienes se están formando para ese ejercicio profesional.

Otros estudios entienden lo formativo o proponen su abordaje, reflexión y discusión alejados de la noción de “competencia” o “desarrollo de capacidades”. El interés de estas apuestas, más que en el ámbito de la formación docente, se centra en conceptos como el de “gestos espaciales”, que, desde la recurrencia a fundamentos tomados de la arquitectura, ponen en tensión la noción de “espacio arquitectónico” para proponer espacios como las ciudades universitarias como facilitadores de otra formación. Postulados que, a su vez, devienen de considerar que la interacción de los sujetos con los espacios favorece la emergencia de otras sensibilidades, en la medida en que en tales espacios se valora lo producido por los cuerpos mientras los habitan.

En este primer momento, también se identifican otros gestos que revisan asuntos asociados con preocupaciones propias de la pedagogía, no necesariamente con la formación en la profesión docente. El interés se dirige hacia los procesos de subjetivación. Así, se recurre, con fundamentos filosóficos clásicos y con herramientas metodológicas, a la revisión de autores que, como Rousseau, han consolidado el pensamiento alrededor de la pedagogía; también la comprensión de los sujetos en la esfera social se expresa desde la idea de que el ser social actúa como principio explicativo que determina el concepto mismo del hombre y, con ello, hay una imposibilidad de su conocimiento pleno.

En términos de las apuestas metodológicas, encontramos afiliaciones a formas de investigación tradicionales e inscritas clara y abiertamente en paradigmas investigativos. Las investigaciones encargadas de revisar la formación docente desde su relación con la noción de competencias recurren, por un lado los diseños cualitativos de carácter documental en los que se privilegia el análisis de contenido, y, por otro, se emplean diseños mixtos que se soportan en análisis estadísticos descriptivos. Este tipo de diseños se encuentra, fundamentalmente, en estudios de maestría.

Ahora bien, en el caso de los estudios de doctorado que podrían ubicarse en el primer momento, los diseños metodológicos son menos conservadores o proponen mayores rupturas con las formas tradicionales de investigar. Aunque por sus características generales se podrían inscribir en las investigaciones cualitativas, recurren a fundamentos teóricos de los autores que se revisan como a disciplinas, en principio, alejadas del campo de la educación o de las ciencias de la educación, para proponer diseños metodológicos un poco más arriesgados y que ofrezcan más elementos de

abordaje y explicación de los temas de que se ocupan. Así, por ejemplo, para la revisión de la relación entre gestos espaciales y formación se recurre al método estratigráfico que se asume como un método mediante el cual se establece la posibilidad de experimentar-crear: grafiar como crear, con el fin de identificar pliegues y emergencias de sucesos que permitan pensar en aquello que acontece entre las capas, los espacios y sus habitantes, en clave de lo formativo.

Con una misma orientación propositiva y como resultado de la revisión del fundamento que soporta el pensamiento de Rousseau, se propone la historicidad del pensamiento como enfoque de investigación, lo que da cuenta de la construcción de un método dinámico y que, soportado en el empleo de pares comparativos, permite el abordaje de la diferencia. De ahí que, como se señala en el estudio, los resultados indiquen que la crítica de Rousseau no es solo por las formas de conocer, sino por la representación, una crítica a lo dado y la estructura que lo sostiene, la apariencia y el agrado.

Los estudios que constituyen el primer momento muestran las tensiones que el concepto de “competencia” genera en términos de la formación docente y de la comprensión de la profesionalidad docente. En lo atinente a la educación emocional de los docentes, se identifican relaciones antinómicas en las que se expresan tensiones; por ejemplo, entre competencias emocionales y competencias profesionales. Asimismo, la revisión de los conceptos de “competencia” y “formación docente”, expresada en términos de lo disciplinar, señala la necesidad de implementar políticas y programas (apuestas curriculares) que actúen como formas remediales para subsanar la distancia deficitaria en el estado de las competencias de quienes se forman en las facultades de educación e, incluso, de quienes ejercen. Desde esta perspectiva, la formación parece asumirse en términos de cualificación de la práctica docente.

En lo que atañe a los gestos, el concepto de “formación” o las relaciones a las que se somete dicho concepto con otros de naturaleza espacial muestran la presencia (superposición) de acciones formativas en relación con su expresión espacial, lo político como acción de poder sobre el espacio como una idea de ocupación, lo ético como la resistencia al poder o las acciones que ocurren en el espacio al habitarlo, y lo estético como las expresiones al momento de habitar y ocupar el espacio. Asuntos que, en cierta forma, por un lado, invitan a discutir la idea de trascendencia del sujeto, y, por otro, proporcionan elementos o miradas para comprender que, finalmente, las relaciones en las que se expresa la idea de formación no se limitan a las que

los sujetos sostienen entre sí, sino que abarcan formas de habitar los espacios y las sensibilidades (estéticas, corporales) que de ahí se desprenden.

Momento 2: Relaciones entre conocimiento didáctico y competencias

Los trabajos inscritos en este segundo momento plantean preguntas que se ubican en el campo de comprensión de la didáctica. Asimismo, la revisión de asuntos vinculados con la didáctica y con el conocimiento didáctico del maestro propone una relación cercana al concepto de “competencia”. Se encuentran en estos trabajos comprensiones de lo didáctico enunciadas desde horizontes epistemológicos disímiles que, sin embargo, ofrecen un panorama amplio para el abordaje de problemas didácticos en el ejercicio de la profesión docente.

Se trata de estudios ubicados en momentos distintos de la investigación: dos corresponden a estudios finalizados en los que se identifican resultados potentes; otro estudio se encuentra en la fase inicial de estado del arte; y uno último inicia el trabajo de campo. Es posible plantear que los problemas abordados se cuestionan e interesan por la relevancia de las competencias como formas asociadas al conocimiento y a las apuestas didácticas que se dan en el espacio de la docencia. Primero, desde las competencias y las didácticas utilizadas por los profesores de la educación superior en Colombia. En este caso, los autores se preguntan por las contribuciones que realiza el andamiaje a la conceptualización del PCK (en castellano, “conocimiento pedagógico de contenido”) a partir del estudio de la acción docente del profesor universitario de ciencias. El segundo se plantea la problemática de la importancia de las competencias emocionales de los maestros en Colombia y cómo estas afectan la transmisión de competencias y la utilización de didácticas en la labor docente.

El tercero, con un afán tanto investigativo como de intervención, se encamina a la concepción de estrategias didácticas fundamentadas en la pregunta desde la filosofía, con el propósito de fortalecer la argumentación oral de los estudiantes de 2.º grado de primaria. El cuarto intenta determinar de qué manera es posible mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 3.º mediante la tutoría entre iguales como estrategia del aprendizaje cooperativo. El quinto no obedece al interés de incidir en aspectos disciplinares, pero sí en cuestiones de naturaleza didáctica asociadas a la generación de hábitos. De ahí que se ocupe de cómo la enseñanza del autocuidado aporta a la promoción de la salud de los estudiantes de los grados 8.º y 9.º de dos instituciones educativas del departamento de Antioquia. Y, finalmente,

se plantean los retos para la educación actual en clave de competencias y didácticas en los currículos en relación con la internacionalización de la educación. Esta plantea nuevos retos a las instituciones: uno de ellos es garantizar la formación de profesionales con una mirada global que exige un currículo internacional conectivo, una práctica pedagógica específica y docentes que lo materialicen.

En lo concerniente a lo metodológico, desde problemáticas disímiles, los diversos modelos metodológicos se conciben desde un paradigma cualitativo interpretativo encaminado a la comprensión de la labor y el ejercicio docente, por lo cual recurren a la perspectiva de los participantes en relación con su contexto. Para ello, en ocasiones, se parte del trabajo directo con los docentes, la clínica didáctica, y, por otro lado, del acompañamiento a profesores en su práctica de aula. También aparece una mirada documental y teórica que orienta bajo principios de interpretación la comprensión de la labor docente en el aula de clase. Asimismo, se valora el conocimiento didáctico del maestro manifestado en diseños cuantitativos de naturaleza cuasiexperimental que soportan la intervención y constatan su eficacia en términos didácticos o, por lo menos, en el marco de las prácticas de enseñanza. Es necesario mencionar que, metodológicamente, los estudios que tienen un afán de intervención emplean la construcción de secuencias didácticas como recurso para el levantamiento de la información.

De igual forma, en los estudios cuya intervención no se encamina a lo disciplinar, sino a la generación de hábitos, aparecen apuestas por la investigación acción educativa, pues, a través de sus técnicas, se accede a las concepciones de los estudiantes acerca del autocuidado y sus prácticas de salud.

Más allá de la distancia que se observa en las apuestas que hacen en sus problematizaciones y en el aspecto metodológico, en los estudios que se ubican en el segundo momento se identifica cierta confluencia en relación con los resultados que se derivan. Por ejemplo, la mención de las dificultades para la evaluación en las competencias y de los retos que esto representa en el plano de lo didáctico.

Los estudios coinciden en señalar las debilidades en la evaluación, asunto que se expresa en el hecho de indicar lo promisorio que resulta articular los enfoques conceptuales relacionados con el conocimiento pedagógico de contenido (PCK, por sus iniciales en inglés) y los avances en el concepto de “andamiaje” al estudio de la acción docente mediante metodologías clínicas. En los estudios examinados no quedan claras las aportaciones de las com-

petencias emocionales del maestro para la atención de las contingencias en el aula de clase, entendidas estas como los eventos o las situaciones caóticas o de riesgo que se presentan en la cotidianidad escolar y que afectan tanto el clima de aula como la ejecución normal de las actividades académicas. Lo que sí queda claro es la importancia de dichas competencias para que la profesión y labor docente estén vinculadas a procesos de bienestar.

Por otra parte, los estudios que se interesan por la formulación de estrategias para asumir problemas de naturaleza disciplinar y enfocadas en fomentar habilidades y hábitos en los estudiantes resaltan la importancia de la intervención misma. En esa medida, los resultados se presentan en términos de los incrementos, estadísticamente hablando, en los desempeños vinculados con la competencia o con el problema objeto de intervención. De ahí que sea posible listar una serie de descriptores que constatan, efectivamente, la mejoría en los procesos de los estudiantes.

Finalmente, aparece el reto para la internacionalización del currículo, nuevamente en relación con la evaluación para que los educandos examinen los problemas desde una perspectiva local, global e intercultural, entiendan las visiones y formas de interacción del mundo y de las diferentes culturas, y estén capacitados para actuar, generando conocimiento para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

Es importante cerrar este segundo momento, referido a cuestiones didácticas, señalando que someter este aspecto a relaciones asociadas al desempeño posibilita el tránsito por el conocimiento didáctico del maestro a partir del cual se evalúa su acción en la enseñanza; otros entrarían en relación con tensiones que ocurren en el saber disciplinar y en el saber práctico experiencial de los maestros (Castellano, Blandón, Gómez y Betancourt, 2019); unos más se preocupan por asuntos asociados a los métodos y las formas de enseñanza que dan cuenta de los asuntos que median en las elecciones de los maestros, guiados por los propósitos que definen en el plano de lo didáctico. Y, finalmente, este tránsito conduce a cuestionamientos que demandan del docente un análisis didáctico ajustado a las condiciones en las que se enseña y, en consonancia, con propósitos que se enuncian desde lugares distintos a la escuela. Asuntos todos estos que, más que aceptarse, se presentan precisamente para la revisión y discusión de lo didáctico en el marco de la profesión docente.

Momento 3: Miradas históricas sobre lo socioeducativo

Los estudios que se ubican en el tercer momento dan cuenta de problemas

de investigación que indagan por asuntos de índole socioeducativa. Uno de los trabajos analiza las condiciones de emergencia y las transformaciones de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar en Colombia desde una intención crítica y un enfoque arqueológico-genealógico. Se ubica en este grupo un segundo trabajo que, considerando la memoria y bajo un principio de su recuperación y comprensión de los sentidos que se tejen alrededor de la educación, recurre a relatos biográfico-narrativos de tres generaciones distintas de una misma familia. El interés se dirige a la comprensión de la relación que se establece entre educación y familia, y de las maneras de asumir sus prácticas educativas.

La enunciación de las problemáticas presentes en estos dos estudios resalta que, para la comprensión de los fenómenos que estudian, la narración histórica orienta las decisiones metodológicas. Por un lado, el enfoque genealógico-arqueológico no pretende remontarse hacia las milenarias condiciones de emergencia de la convivencia, sino aplicar las preguntas de la genealogía a problemáticas menos amplias en las lógicas vigentes de un Estado constitucional como Colombia. Por otro lado, el enfoque biográfico-narrativo logra acopiar sus datos mediante la combinación de la entrevista narrativa y episódica y la conversación en un ambiente lúdico para el levantamiento de la información en los tres grupos generacionales del estudio.

No es posible establecer tendencias claras en los resultados de estos estudios debido a que se encuentran en fases diferentes de la investigación: uno en fase inicial y otro en fase final. En esa medida, el estudio en fase de cierre propone que la educación familiar, en tanto práctica, genera cierto *habitus* que es posible rastrear e identificar en los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos. La identificación de estos *habitus* da cuenta de los diversos sentidos que subyacen en la educación familiar; de igual forma, muestran los aspectos que se ritualizan y los que se modifican en el tiempo.

A modo de cierre

Los tres momentos descritos muestran tendencias claras y focalizan las preocupaciones de los estudios que actualmente se adelantan en los programas de maestría y doctorado de las universidades participantes en el Coloquio de Investigación en Estudios de Maestría y Doctorado que promueve la Red Colombiana de Doctorado en Educación (RECODE), capítulo Antioquia. Se observa en los estudios de maestría un fuerte énfasis en preocupaciones

de naturaleza didáctica que dan cuenta de un interés todavía vigente por la comprensión de la práctica docente y su relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, sigue siendo importante, más en las maestrías que en los doctorados, la pregunta por la formación docente y su relación con la noción de competencias asociadas a lo disciplinar y a lo emocional.

En el caso de los trabajos derivados de los estudios de doctorado, las preocupaciones giran en torno a aspectos de índole socioeducativa, la discusión de postulados teóricos sobre educación y pedagogía; aparecen, también, intereses orientados al establecimiento de nuevas apuestas metodológicas para comprender asuntos relacionados con la formación, por ejemplo, la estratigrafía como método para abordar la vinculación entre formación y espacio.

Finalmente, cabe señalar que estos tres momentos marcan tendencias en los trabajos que se incluyen en este libro, muestran rutas de abordaje, líneas de trabajo y discusiones que se abren para revisar en el ámbito de las ciencias de la educación, en tanto campo de interés para las investigaciones en el campo.

Referencia bibliográfica

Castellano, M.; Blandón, A.; Gómez, M. y Betancourt, J. (2019). Entre rutinas e idealizaciones: dimensiones de la profesionalidad pedagógica en la subregión norte de Antioquia. En: A. Runge y C. Ospina, *Culturas profesionales docentes en Antioquia* (pp.167-213). Medellín: Seduca.

El Coloquio como espacio colaborativo en la escritura doctoral

Juan Carlos Echeverri-Álvarez¹
Jair Hernando Álvarez Torres²

La introducción de este texto, al mismo tiempo unidad y multiplicidad, comienza con una frase contundente: “no es suficiente con realizar un proceso de investigación; adicionalmente, se requiere de la discusión y la reflexión sobre el trayecto recorrido, hacer el balance teórico, y analizar los resultados y los hallazgos a partir de las comprensiones, perspectivas y formas de investigar en Educación”. Ese *no es suficiente* de cierta manera es la frase que constituye a la educación en todos los niveles de formación: habla de que, como decía Rousseau, esa educación, en tanto arte humano, jamás alcanza completamente sus fines. Por esa razón, el trabajo de los educadores es constante, no solo en virtud de imponerse una llegada definitiva, sino para aproximarse a los objetivos propuestos que siempre son móviles y adecuables a las necesidades emergentes.

En la propuesta que comporta el Coloquio del Capítulo Antioquia, de la Red Colombiana de Doctorados en Educación (RECODE), ese *no es suficiente* no enuncia una carencia, una mirada inquisidora, examinadora, evaluativa, que condiciona la vista para *no-ver* en el trabajo de los otros las potencias sino las carencias. Muchas veces carencias solo en relación con esa mirada inquisitiva, cancerbera gratuita de la ciencia, que comparte su *hybris* y, desde su punto cero que ocupa, solo logra verse a sí misma. El *no es suficiente* es una inquietud formativa de apertura de los Programas de Doctorado que reconocen la necesidad de abandonar las prácticas solitarias,

1 Director Doctorado en Educación UPB. Correo electrónico: Juan.echeverri@upb.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>

2 Profesor Maestría en Educación. Universidad de Medellín. Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6854-9428>

las trincheras de diferenciación, las barreras de lo público y lo privado, para, con imaginación pedagógica, garantizar cada vez más y mayor cualificados escenarios de formación doctoral.

Pero también es una inquietud para los estudiantes de doctorado y maestría. Para algunos de ellos, a veces los más, infortunadamente (es sólo un diagnóstico por observación y, en cierta medida, una frase posible por la autoridad de la experiencia), la posición es completamente contraria y basan su formación en un inconfesado: *es suficiente*. Frase programática que llevan sin tropiezos desde el ingreso a un programa doctoral hasta la consecución de un título. El Coloquio mismo es el espacio que les recuerda que convertirse en doctores pasa por la construcción de una mentalidad productora de conocimiento, mentalidad investigadora, mentalidad de la sospecha, de la crítica, en fin, ser doctor en educación es tener una mentalidad para la cual *no es suficiente* lo que se ofrece a las primeras impresiones en relación con los fenómenos socioeducativos.

Ahora bien, en la formación doctoral hay otros espacios de insuficiencia que los Programas reconocen e intervienen de manera individual, pero se convierten en problemáticas que deben ser tratadas conjuntamente porque son compartidas por todos. Nos referimos, por ejemplo, al caso específico que se torna en acto en este libro: la escritura académica. En efecto, es casi un lugar común reconocer que muchos estudiantes, y no pocos profesores, están habitados por lo que alguna vez llamábamos “la tragedia de la escritura”. Y es que todos los diagnósticos apuntan a que la investigación se hace angustiante para los estudiantes, no tanto en relación con sus lógicas sistemáticas, la rigurosidad de sus métodos o la exigencia de sus instrumentos, sino con la comunicabilidad, para hacer comprender la problemática que enuncia y las argumentaciones que la hacen comprensible para otros.

No hay que negarlo. El conocido síndrome de “todo menos tesis” también tiene que ver con esa tragedia de la escritura a escala global y en todos los niveles del sistema educativo. En la maestría hay menos presión, pero en el doctorado la tragedia se agrava porque la angustia de su realización se complica con el juzgamiento de quienes suponen que están en un nivel al que precisamente se llegó por haber superado la angustia de escribir, y ha dejado el rastro de sus ideas impresas en diferentes registros publicados. Pero no es así. Dado que la escritura no es una herramienta separada de la boca para exponer pensamientos preclaros, sino el instrumento mismo para la construcción de un pensamiento investigador, el aprendizaje de la escritura no fue un previo básico de niveles inferiores, sino un continuum

que en doctorado debe tener, inclusive, mayor énfasis: se aprende a escribir investigación doctoral en los doctorados.

Esta intención de reunir varios programas doctorales y de maestría que tienen a la educación como gran objeto de estudio, muestra un camino por recorrer con mayor acompañamiento y colaboración, dejando cada vez más lejos el formato de doctorados y maestrías que obligan al estudiante a atravesar el caminar de la escritura de manera solitaria, en el cual de vez en cuando aparece el tutor para juzgar si el estudiante está caminando bien o no y luego se desaparece en el frondoso bosque de sus ocupaciones.

Este proceso formativo también está fundamentado en una relación pedagógica entre el estudiante y su tutor/asesor, la cual se convierte en un punto clave, pues de manera inicial se reúnen alrededor del saber, en la necesidad de construir de manera conjunta conocimiento nuevo o actualizar el conocimiento existente. A medida que se avanza en dicho proceso, la relación pasa por el diálogo, la orientación, la delimitación, la corrección, la historia de vida, la experiencia. Esos instantes son planteados y vivenciados desde el ser. Por eso, la relación se fortalece o se debilita si no se pone en consideración la parte ontológica de ambos.

De ahí que, la relación pedagógica presente en estos procesos no se delimita a las instrucciones o a un paso a paso diligenciando formatos prescriptivos. Va más allá en cuanto se fundamenta en el trabajo y el diálogo de ambas partes, la confianza en las ideas compartidas, el respeto en la palabra entregada, la apertura en cada encuentro de asesoría, la disposición para continuar a pesar de que hay momentos de angustia, la ilusión de que se terminará con éxito el proceso formativo, la conciencia de la dependencia entre ambos, en síntesis, la interacción y relación entre estos sujetos es pedagógica.

El nuevo formato de doctorados y maestrías que se visibiliza aquí es el del gesto de socialización, colaboración e interacción, con las rigurosidades teóricas y metodológicas pertinentes para dinamizar las reflexiones y las intervenciones con respecto al presente de la educación, con problemas que nacen desde la experiencia misma de quien los plantea, y que pone en diálogo lo regional, lo nacional y lo internacional, incluso, mirando más allá de los límites de las disciplinas, y generando una dupla articulada bien importante entre la socialización y la publicación. Ambas recogidas en la figura del Coloquio.

Es un acto poético, en cuanto es un acto de producción y creación entre el estudiante y el tutor apoyados en una comunidad de interés, mirando su camino de trabajo como un desafío de afirmación a un proyecto académico

que deviene en el inicio de cierta experticia temática. El estudiante ingresa al Programa con la convicción y la esperanza de ser otro al momento de culminar sus estudios, así el resultado más evidente sea la entrega del producto final, pues los otros aspectos de la condición humana se ubican en lo imprevisible del proceso. Es una experiencia intensa, caracterizada por los borradores de escritura que van y vienen entre lectura y lectura, que deviene en angustias, tristezas, rabias, desesperos, desaciertos, aciertos, alegrías. Emociones que surgen desde la contingencia, de lo inesperado, de lo poético en cuanto algo que es producido pero inacabado, incluso, ni siquiera la obtención del título alcanzado, pues un proceso posgradual como una maestría o un doctorado es apenas el inicio, es la muestra del inacabamiento del proceso formativo del ser humano, y en ese sentido, también es la muestra del inacabamiento de la pedagogía en cuanto se ocupa de dichos procesos formativos inacabados.

Por eso, el Coloquio es el espacio para ensayar no solamente la escritura previa a las entregas definitivas, sino otra de las posibilidades de verbalizar lo escrito para encontrarle nuevos sentidos, potencias y desfases en interacción con otros. El Coloquio es un taller de escritura académica colaborativa y formativa. El esfuerzo de exponerse en una comunidad académica ampliada frente a pares estudiantes, expertos de diferentes universidades, es un estímulo para mejorar la escritura y, al hacerlo, obtener lo que generalmente esta demanda: la publicación.

Anejo a la pregunta por la escritura está, precisamente, la publicación. Para los estudiantes de maestría y doctorado, mucho más en el amplio espectro de las ciencias sociales, la publicación en vez de ser parte de la formación, es la prescripción que se les impone con carácter punitivo: *publica o te quedas*. Por tanto, a la tragedia de escribir se suma la angustia de la publicación: dupla que en muchos casos genera aplazamientos, renunciaciones y, algunas raras veces, también, fraudes. El Coloquio, como esfuerzo interinstitucional, ofrece precisamente el espacio de divulgación del conocimiento a través de la publicación que, pese a estar más cerca de ellos, tampoco es un territorio libre: se llega con esfuerzo de la investigación y el gesto de intervenir la propia escritura hasta cumplir con estándares fijados.

En este punto es importante preguntar ¿Qué preocupaciones hacen intervenir la investigación y fuerzan la escritura de los programas de doctorado y maestría en educación de la región? Pues bien, son problemáticas amplias, pertinentes, vigentes, apremiantes. Los editores optamos por presentarlas en títulos agrupadores. El primero de ellos, *Ciencia-Tecnología-Sociedad*, es tan abarcador como la triada muestra de entrada. Lo que pretende es

mostrar la diversidad posible, no hacer un cerramiento excluyente sino, por el contrario, evidenciar la variedad de las miradas, de los enfoques y de las preguntas; y destacar que subyacen unos elementos compartidos hasta el punto de que los estudiantes podrían intercambiar programas sin sentir que están en territorios extraños o solipsistas.

Los otros dos apartados intentan una acotación mayor: *Revisión crítica sobre lo curricular*, por un lado, y *Competencias y apuestas didácticas*, por el otro, muestran cierta tendencia que permite interrogar no solamente los argumentos expuestos en cada una de las investigaciones sino el panorama que deja entrever el conjunto. Al parecer, todavía son propuestas muy locales; *escuela centristas*, dirían Baudelot y Leclercq, en *Los efectos de la educación*, libro en el que aboga por investigaciones más amplias en las lógicas de la globalización. Aquí se ven, y muestran su pertinencia, asuntos como lectura, currículo, competencias, acoso escolar. Pertinentes, entre otras cosas, porque al conocimiento doctoral no solamente se le demanda que produzca reflexiones generalizantes para el progreso intrínseco de la ciencia; también se le lanza una pregunta de largo plazo, pregunta institucional y gubernamental: ¿qué efectos tiene la formación doctoral en los contextos de desempeño? Pues bien, este es un campo de discusión que interroga, entre otras, sobre ¿cómo pensar lo local, institucional, para convertirlo en saber universal? ¿Cómo dejar el provincialismo sin descuidar el contexto inmediato? ¿Cómo tener un pensamiento situado, pero construido con materiales universales?

Los apartados *Competencias y apuestas didácticas* y *Línea fenomenológica y narrativa*, comparten este “escuela centrismo” pero, al mismo tiempo, translucen la riqueza que esa aparente limitación comporta. Ciertamente, la educación institucionalizada todavía es una pregunta no resuelta por la subjetividad, por la ciudadanía, por las literacidades viejas y futuras, es decir, por las tecnologías en la vida, en la experiencia y en la formación. También el pensamiento es objeto de estudio. Un objeto que, consideramos, debe actualizarse en épocas en que, precisamente, las tiranías del aprendizaje, la aparente minuciosidad de los formatos y rubricas de evaluación, parecieran tener un mensaje para los docentes: *piensa todo lo que quieras, pero obedece*. Objeto, entonces, no solo en relación con los estudiantes y contenidos y áreas específicas, sino pensamiento como potencia de las transformaciones educativas.

La actualidad, comprendida en parte como sociedad del gerenciamiento, lleva también las preocupaciones a la investigación sobre educación en términos de gestión. Gestión que no solamente tiene que ver con la ins-

titucionalidad escolar pensada como empresa, sino que esa empresa se ve abocada a convertir a cada persona en gerente de la propia empresa que es la vida particular. Gestión para la vida, para la innovación, para una nueva forma de docilidad menos visible, más proactiva, más gestionada por el sí mismo. Se ve, en efecto, la riqueza todavía no agotada del filón del *escuela centrismo*.

Empero, que este libro sirva de acicate a los próximos ponentes y a todos los estudiantes de maestría y doctorado en cualesquiera de los programas participantes y, en general, del país. Ciertas temáticas en su ausencia, aunque no le restan coherencia al texto, sí dejan preguntas para discutir en comunidades académicas. Esto es, ¿será que nuestros estudiantes están haciendo preguntas que todavía no se arriesgan a trascender el espacio específico del desempeño? ¿Acaso las problemáticas no lo son tanto de la ciencia, del campo, para participar de comunidades amplias de discusión en las cuales haya interlocución y una presentación como performance sin consecuencias, sino pequeños intereses individuales sin más ambición que terminar la investigación? ¿No son válidas preguntas de corte histórico para comprender el presente de la educación?

Preguntas desobligantes, bien lo sabemos. Desobligantes porque, precisamente al leer el libro, y así lo hemos resaltado, se reconoce de inmediato la pertinencia de lo que aquí se trae y discute. Sin embargo, para volver al argumento, sería interesante intentar otros alcances, temáticas más amplias, hipótesis más arriesgadas. Acaso no es el nivel doctoral el escenario para investigaciones de escala internacional, para estudios comparados, para hipótesis globales. Siempre es menester preguntar ¿por qué lo que se propone en doctorado no puede hacerse en maestría? ¿Qué le da el carácter doctoral a una propuesta? Seguramente nuestros lectores harán estas preguntas a cada proyecto. Pensamos que, como nosotros, encontrarán en los planteamientos una respuesta satisfactoria, pero queda la idea, otra vez, de que *no es suficiente*. Que no tendría ni siquiera que formularse la pregunta porque los planteamientos, de entrada, muestran el nivel que exige su tratamiento.

En un sentido similar, se tiene la sensación de que hay que trabajar más desde los programas para generar preguntas de país, de nación: tesis nacionales, para el conocimiento internacional. Para ello, los estudiantes de doctorado tienen que ser conocedores de las temáticas que piensan investigar y de las realidades y tendencias de los contextos, para cambiar la escala de observación e indagación. Nuestros estudiantes no son doctores en el tema que investigan sino en educación. Eso conlleva más responsabilidad académica.

mica y social que la de tener un inmejorable estado del arte con el cual decir cosas pertinentes y nuevas dentro de ese campo. Doctorarse en educación significa conocer las dinámicas que la atraviesan, los influjos cercanos y remotos que la condicionan.

Este epílogo es, entonces, un reconocimiento justo para los autores-investigadores, que, por un lado, nos acercan con perspectivas particulares a problemáticas actuales de la educación y de la escuela en la ciudad; por otro lado, es una invitación para que estos trabajos sean tomados como referentes y como incitación para hacer cosas tan buenas como estas, pero a otro nivel. Que el buen trabajo hecho aquí sirva para ir más allá, para abordar otras temáticas, problemas no solo de la educación local, sino nacional y, por qué no, problemas de la humanidad. Al fin y al cabo estamos en ambientes doctorales.

 <p>Universidad Pontificia Bolivariana</p>	<p>SU OPINIÓN</p>	
<p>Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.</p>		

La investigación educativa es un imperativo en el siglo XXI para construir soluciones a los problemas sociales, con alta pertinencia en tiempos de incertidumbre. Investigar en educación es el mejor camino para buscar respuestas educativas, sociales y culturales a múltiples y variadas problemáticas contemporáneas. La mirada interrogativa descubre y describe el panorama de las líneas de investigación, las temáticas, los enfoques epistemológicos y, también, los vacíos, las dificultades y las implicaciones para el campo que, durante los últimos treinta años, ha ganado autonomía en las lógicas de las ciencias sociales y humanas. La investigación educativa ha configurado una disciplina cada vez más activa en la producción de conocimiento, con aportes relevantes de las tesis de los doctorados y de los proyectos de investigación de las maestrías en Educación en Colombia.

La Red colombiana de doctorados en Educación (RECODE), capítulo Antioquia y eje cafetero, reúne a universidades públicas y privadas para fomentar el trabajo colaborativo entre los grupos y líneas de investigación. Algunos de los resultados y avances de su trabajo se recogen en este libro.

"Financiado por el DAAD con fondos del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania".



ISBN: 978-958-764-946-8
<https://repository.upb.edu.co/>